

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Raili Allas

ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE PRAKTILISE TEADMISE KUJUNEMISE
TOETAMINE SUUNATUD REFLEKSIOONI KAUDU KOLME ÕPETAJAKOOLITUSE
ÕPPEKAVA ÜLIÕPILASTE NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: Äli Leijen, PhD

Läbiv pealkiri: Õpetajakoolituse üliõpilaste praktiline teadmine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Äli Leijen (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1. Õpetaja praktiline teadmine.....	6
1.1.2. Kogenud õpetajate praktiline teadmine	8
1.1.3. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate praktiline teadmine	8
1.1.4. Õpetaja praktilise teadmise tüübid	11
1.2. Refleksioon õpetaja praktilise teadmise kujunemise toetajana	13
2. Metoodika.....	17
2.1. Valim.....	17
2.2. Andmete kogumise instrumendid.....	17
2.3. Andmete kogumise protseduur.....	19
2.4. Andmete analüüs	21
3. Tulemused	25
3.1. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnang väljatöötud suunatud refleksiooni protseduurile 25	
3.2. Õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid.....	31
3.3. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid.....	33
3.4. Erinevad suulise refleksiooni grupid valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid	36
4. Arutelu.....	38
Kokkuvõte	45
Summary	46
Tänuõnad	48
Autorsuse kinnitus.....	48
Kasutatud kirjandus.....	49
Lisa 1. Tabel valimi taustaandmetest	
Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused	
Lisa 3. Suunatud refleksiooni protseduuri juhend üliõpilasele	
Lisa 4. Üliõpilastelt kirjaliku nõusoleku küsimise vorm	
Lisa 5. Lapsevanematelt kirjaliku nõusoleku küsimise vorm	
Lisa 6. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulistes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid hii-ruut testi tulemusel	

Lisa 7. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt kirjalikes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid hii-ruut testi tulemusel

Lisa 8. Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid kirjalikes refleksioonides hii-ruut testi tulemusel

Sissejuhatus

Nii Euroopas kui ka mujal maailmas on õpetajakoolituse programmidele ette heidetud, et need ei toeta piisaval määral teoreetiliste teadmiste seostamist praktikaga (Hammerness & Klette, 2014; Kansanen et al., 2000; Korthagen, 2001; Meijer, 2010; Ryan & Jones, 2014). Seega räägitakse aina enam sellest, et praegused õpetajakoolituse programmid ei ole piisavad, et tulevaste õpetajate tegevust edukalt ette valmistada (Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005; Lieberman & Pointer Mace, 2009). Samaaegselt teooria ja praktika seotuse teemaga on aina enam hakatud rõhutama ka õpetaja praktilise teadmise olulisust õpetajakoolituses (Meijer, 2013). Nimelt on õpetaja praktiline teadmine see, mis juhib õpetaja igapäevast õpetamistegevust (Meijer, 2013; Shulman, 1987), võimaldades uurimispõhiseid teadmisi (*research-generated knowledge*) ja praktilise kogemuse teel omandatud teadmisi lõimides erinevates õpetamissituatsioonides edukalt toimida (Wilson, Shulman, & Richert, 1987). Niisiis pööratakse õpetajakoolituses aina enam tähelepanu sellele, et valmistada tulevasi õpetajaid nende edasiseks tööks paremini ette.

Eelpool toodust hoolimata on leitud, et algajatel õpetajatel on raskusi päris kooliellu sisseelamisega ning õpetajatöös ülikoolis õpitu rakendamisega (näit Caspersen & Raaen, 2014; Meijer, 2010). Algajad õpetajad tunnevad sageli, et nad ei ole õpetajaametis ettetulevateks väljakutseteks piisavalt ettevalmistatud, mistõttu kogevad nad stressi ja läbipõlemist (näit Hong, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Osaliselt eeltooduga seoses loobub märkimisväärne osa algajatest õpetajatest oma ametist juba esimeste õpetamisaastate jooksul (Council conclusions..., 2009, Fantilli & McDougall, 2009). Ka Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete järgi on üldhariduskoolides ja koolieelsetes lasteasutustes õppeaastatel 2008/09-2011/12 noorte (st kuni 30-aastaste) õpetajate osakaal kõikide õpetajate seas langenud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013a, 2013b). Kuigi paaril viimasel õppeaastal on noorte õpetajate arvu vähenemine pidurdunud ja koolieelsetes lasteasutustes isegi mõnevõrra tõusnud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013a, 2013b), jätkab hariduse valdkonna lõpetanud üliõpilastest õpetajana tööd vaid pisut üle poolte lõpetanutest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Seega on vaja toetada noore õpetaja professionaalset arengut, et kindlustada õpetajaskonna juurdekasv.

Eelnevast tulenevalt on hakatud aina enam otsima viise, kuidas lõimida õpetajakoolituses omavahel uurimispõhised teadmised ja praktika nii, et valmistada üliõpilasi paremini ette oma tulevaseks tööks õpetajana. Kaasaja õpetajakoolituse üheks väljakutseks on leida meetodeid, toetamaks õpetajakoolituse üliõpilaste praktilisele kogemusele tuginevate teadmiste loomist. Refleksioon on õpetajakoolituse kontekstis peamine meetod, toetamaks

praktilise teadmise kujunemist ja selle seostamist teoreetiliste teadmistega (Korthagen, 2001; 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Wubbels, 1991, 2000). Seejuures rõhutatakse, et ei peaks keskenduma mitte sellele, mida üliõpilased tagant järele oma õpetamise kohta teavad, vaid tuleks pöörata tähelepanu teadmistele, mis otseselt juhivad üliõpilaste tegevust, valikuid ja otsuseid õpetamise ajal (Meijer, 2010). Nimelt on leitud, et refleksiooniülesanded, mis suunavad oma tegevusele tagasi vaatama, ei toeta õpetaja praktilise teadmise kujunemist, vaid selliste ülesannete tulemuseks on pigem toimunud õpetamissituatsiooni kirjeldused (Husu, 2005; Mena, Carcia, & Tillema 2011a). Kuna aga õpetajakoolituse üliõpilastel on keeruline jooksvalt, st õpetamistegevuse käigus oma tegevuse üle reflekteerida (Meijer, 2010), on vaja välja töötada meetodeid, mis aitaksid seda võimalikult vahetult teha, et soodustada praktilise teadmise kujunemist (Mena et al., 2011a).

Eelpoolt kirjeldatud probleemi lahendamiseks töötati Euroopa Liidu elukestva õppe programmi Comenius projekti ACTTEA raames välja suunatud refleksiooni protseduur (Meijer et al., 2014), mille eesmärk on toetada õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist. Käesoleva magistritöö autor on nimetatud projektis uurimisülesannete täitjana osalenud refleksiooniprotseduuri väljatöötamises ning viinud läbi andmekogumise ja andmete analüüsi Eestis. Antud magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist nii üliõpilaste hinnangul kui nende refleksioonide analüüside põhjal. Käesolevad töös kajastatakse ACTTEA projekti raames Eestis kogutud andmeid.

Käesolev uurimistöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade õpetaja praktilisest teadmisest ja refleksioonist. Täpsemalt keskendutakse õpetaja praktilise teadmise olemusele, kogenud ja algaja õpetaja praktilisele teadmisele ning refleksiooni rollile õpetaja praktilise teadmise kujunemise toetamisel. Samuti antakse ülevaade praktilise teadmise tüüpidest ja refleksiooni toetamisest õpetajakoolituses. Teises peatükis kirjeldatakse õpetajakoolituse üliõpilaste seas läbiviidud uurimuse metoodikat. Põhjalikumalt kirjeldatakse läbiviidud uurimuse valimit, andmete kogumise instrumente, andmete kogumise protseduuri ja andmete analüüsimise metoodikat. Neljandas peatükis tõlgendatakse saadud tulemusi uurimusele püstitatud uurimisküsimuste valguses ning seostatakse tulemused teoreetilises ülevaates toodud seisukohtadega.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Õpetaja praktiline teadmine

Viimastel aastakümnetel on uurijad hakanud aina enam huvi tundma õpetamise aluseks olevate teadmiste ja uskumuste vastu. Eesmärgiga tõsta esile õpetamist kui professionaalset elukutset, hakkasid uurijad 1980ndatel rohkem tähelepanu pöörama teadmistele, mida õpetamiseks vaja on, väites, et õpetamine nõuab suurel määral teadmisi, mis on õpetajatööle spetsiifilised (vt näit Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Võib öelda, et uurijate huvi nihkus õpetajate vahetult jälgitavalt käitumiselt ja oskustelt õpetajate tunnetustegevusele ja teadmistele (Grossmann et al., 2009; Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999), mida õpetajatel endilgi on raske sõnadesse panna (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Shulman, 1987). Õpetaja kui professionaali tegevuse aluseks olevate teadmiste määratlemise teeb keerulisemaks aga see, et õpetamine on äärmiselt mitmetahuline tegevus, mis näib petlikult lihtsana (Grossman et al., 2009). Sellest hoolimata on oluline teadvustada õpetajate tegevusi juhtivaid teadmisi, sest mida täpsem on ettekujutus õpetamise aluseks olevatest teadmistest ja nende teadmiste allikatest, seda suurem on tõenäosus, et seda suudetakse tulevasi õpetajaid ette valmistades silmas pidada (Shulman, 1987).

1.1.1. Õpetaja praktilise teadmise olemus. Õpetajatööks vajalikest teadmistest rääkides on keskpunktis enamasti mõte, et õpetamine nõuab teatud teadmiste baasi (Grimmet & MacKinnon, 1992). Kõige üldisemalt on eristatud (ja sageli ka vastandatud) õpetajate ainealaseid teadmisi ja pedagoogilisi teadmisi (Grossman et al., 2009; Shulman, 1986). Samuti eristatakse näiteks õppekavaga seotud teadmisi, teadmisi õppijatest ja nende eripäradest, hariduskontekstist ning teadmisi hariduse eesmärkidest ja väärtustest (Shulman, 1986, 1987; Shulman & Shulman, 2004). Shulman (1987) oli aga esimene, kes eristas õpetajatööks vajalike teadmiste seas õppesisu pedagoogilist teadmist (*pedagogical content knowledge*), vastavalt millele on lisaks ainealastele teadmistele ja üldisele pedagoogilisele teadmisele oluline aine õpetamisega seotud erialane teadmine. Nimelt on õppesisu pedagoogiline teadmine sulam ainealastest teadmistest ja pedagoogilistest teadmistest, mis moodustab arusaamise, kuidas vastavaid teemasid õpetada. Shulmani väitel on just õppesisu pedagoogiline teadmine see, mis eristab õpetajaid lihtsalt ainespetsialistidest. Järelikult on õpetajatöö aluseks midagi enam kui lihtsalt tehnilised oskused, uurimispõhised teadmised või üldised põhimõtted (Grimmet & MacKinnon, 1992). See on pigem erinevaid teadmisi lõimiv keeruline süsteem, millele sageli viidatakse kui õpetaja praktilisele teadmisele (Meijer, 2013).

Õpetaja praktiline teadmine hõlmab endas rikkalikku informatsiooni, mis kogenud õpetajatel on omaenda õpetamise kohta (Leinhardt, 1990). Teisisõnu on tegemist praktilisele kogemusele tugineva ja igapäevast õpetamistegevust juhtiva elutarkuse ja teadmistega, kuidas midagi teha (*know-how*) (Meijer, 2013). Seega on praktiline teadmine oluline õpetajate praktilise tegevuse suunamisel (Shulman, 1986), võimaldades neil õpetamissituatsioonides efektiivselt toimida (Wilson et al., 1987). Õpetaja praktiline teadmine sisaldab informatsiooni ka selle kohta, millist tüüpi teadmisi on vaja selleks, et hästi õpetada, ning selle kohta, kuidas õpetajad neid teadmisi õpetamise ajal kasutavad ja lõimivad (Meijer, 2010). Järelikult võimaldab õpetaja praktiline teadmine paremini mõista, mida õpetajad teavad ning kuidas nad tulevad toime oma töö kompleksusega (Meijer et al., 1999).

Lisaks eelpool toodud praktilisele kogemusele tuginemisele, õpetatava ainega seostumisele ja õpetamispraktika aluseks olemisele, saab õpetaja praktilise teadmise uurimuste põhjal välja tuua veel mitmeid õpetaja praktilise teadmise karakteristikuid (Meijer, 2013). Esiteks on leitud, et õpetaja praktiline teadmine on isiklik (Meijer, 2013; Meijer et al., 1999), mis tähendab, et õpetajad ei jaga täpselt defineeritud ühist teadmist (Meijer et al., 1999), vaid iga õpetaja praktiline teadmine sisaldab tema konkreetsetest teadmistest ja praktilistest kogemustest tulenevalt ka teatud määral ainulaadseid aspekte (Meijer, 2013). Eeltoodu on tihedalt seotud praktilise teadmise teise iseloomuliku karakteristikuga ehk kontekstist sõltuvusega (Brown et al., 1989; Meijer, 2013; Meijer et al., 1999). Nimelt sisaldab õpetaja praktiline teadmine ka olukorraspetsiifilisi teadmisi (Leinhardt, 1990), mis on seotud ja kohandatud klassis toimuvaga (Meijer, 2013). Brown ja tema kolleegid (1989) toovad välja, et õpetajad lahendavad erinevaid õpetamissituatsioone kontekstist lähtuvalt, võttes arvesse ja kasutades ümbritsevat keskkonda sobivaima toimimisviisi leidmiseks. Sealjuures aitab iga uus situatsioon ja õpetamistegevus muuta olemasoleva praktilise teadmise täpsemaks ja terviklikumaks struktuuriks (Brown et al., 1989). Kolmandaks tuuakse õpetaja praktilise teadmise karakteristikuna välja seotust nii õpetamispraktika kui ka uurimispõhiste teadmistega. Teisisõnu kujuneb õpetaja praktiline teadmine praktika oludes, kus õpetaja kogemustele tuginevad eriteadmised seostuvad õpetaja uurimispõhiste teadmistega, mille tulemusel kujuneb pikema aja jooksul terviklik teadmine (Grimmett & MacKinnon, 1992; Leinhardt, 1990; Meijer, 2013). Eeltoodust järeldub, et vaatamata paljudele ühistele omadustele ei ole võimalik kirjeldada õpetaja praktilise teadmise sisu kui selgesti defineeritud konstrukti (Meijer et al., 1999). Järgnevalt tuuakse välja mõned erinevused, mida on leitud kogenud ja algajad õpetajate praktilise teadmise vahel. Nimetatud erinevuste väljatoomine on oluline algajate õpetajate praktilise teadmise kujunemise paremaks mõistmiseks.

1.1.2. Kogenud õpetajate praktiline teadmine. Liebermani ja Pointer Mace'i (2009)

järgi iseloomustab kogenenud õpetajaid mitte õpetatud aastate arv, vaid nende võime ja harjumus reflekteerida iseenda kogemuste üle ja oskus sõnades väljendada oma õpetamise kompleksust. Teisisõnu öeldes iseloomustab kogenud õpetajaid kui professionaale metakognitiivne teadlikkus ehk oskus teistele selgitada oma professionaalseid otsuseid ja tegevusi (Shulman, 1986), mille aluseks on valmisolek oma praktikat uurida ja mõtestada ning võtta seda enda õppimise osana (Lieberman & Pointer Mace, 2009). Läbi enese tegevuse pideva uurimise ja mõtestamise on kogenud õpetajatel loodud keerulised teadmistesüsteemid, mis võimaldavad neil kriitilistes olukordades kiiresti reageerida. Nii on kogenud õpetajad võimelised erinevates olukordades tegutsema, ilma et nad peaksid oma tegevuse katkestama ja mõtlema, kuidas seda teha (Meijer, 2013). Seega annab praktiline teadmine kogenud õpetajatele paindlikkuse oma õpetamistegevuses ja oskuse samaaegselt erinevaid tegevusi juhtida.

Kogenud õpetajate praktiline teadmine sisaldab ühtseks tervikuks kombineeritud mitmekülgseid teadmisi, mis aitavad õpetajatel teatud olukordades automaatselt toimida (Meijer, 2013). Seetõttu on kogenud õpetajate endi jaoks tegevus ja teadmised õpetamise ajal lahutamatud (Leinhardt, 1988). Lisaks eelnevale on kogenud õpetajate praktiline teadmine seotud tegevuse toimumise vahetu keskkonnaga, mis tähendab, et iga tegevus ja situatsioon muudavad olemasolevat teadmistestruktuuri (Brown et al., 1989). Seega tuleb õpetajate praktilist teadmist uurida situatsioonis, milles seda kasutatakse ehk teisisõnu õpetamise ajal. Eeltoodu omab olulist tähtsust algajate õpetajate praktilise teadmise loomise toetamisel, määrates, milliseid kogemusi ja võimalusi tuleb algajatele õpetajatele luua.

1.1.3. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate praktiline teadmine.

Niisamuti, kui uurijad on tähelepanu pöördanud küsimusele, kuidas õpetajad professionaalidena õpivad ja arenevad, on sama küsimus üles tõstatunud ka õpetajakoolituse üliõpilaste kontekstis (Hammerness et al., 2005). Schön (1983) on öelnud, et efektiivseks õpetamiseks vajaminevad teadmised tulevad ilmsiks alles praktika käigus. Seega on ilma oluliste praktiliste kogemusteta õpetajakoolituse üliõpilastel algajatel õpetajatel keeruline mõelda ja tegutseda nii, nagu teevad seda kogenud õpetajad (Hammerness et al., 2005), ning nad on silmitsi vaevanõudva ülesandega luua oma praktiline teadmine (Meijer, 2013). Sarnaselt mitmetele teistele uurimustele (näit Barrett et al., 2002; Meyer, 2002; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) peetakse käesolevas töös algaja õpetajana silmas õpetajat, kes on õpetajana töötanud mõned aastad (enamasti kuni kolm aastat). Darling-Hammond (2006) tõi paljudele rahvusvahelistele uurimustele tuginedes välja kolm spetsiifilist väljakutset,

millega algajad õpetajad silmitsi seisavad: õppijana omandatud (vaatlus)kogemus õpetamisest, teooria ja praktika seostamine ning õpetamise keerukus.

Kõik algajad õpetajad on eelnevalt kogenud õpetamist õpilase rollis. Selle tulemusel on neil välja kujunenud teatud eelarvamused õpetamise ja õppimise kohta ning need mõjutavad seda, mida ja kuidas nad edaspidi õpetamise kohta omandavad (Hammerness et al., 2005). Sealjuures ei ole nad enamasti õpilasena osa saanud sellest, mis eelneb õpetamisele ja mis toimub samal ajal õpetajate peas ehk millised professionaalsed otsused ja põhjendused on õpetajate vaadeldava käitumise taga (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002). Eelnevast tingituna võib algajatel õpetajatel olla õpetamise kohta palju väärarusaamu (Hammerness et al., 2005). Seega peavad juba õpetajakoolituse üliõpilased õpetama õppimisel pöörama teadlikult tähelepanu oma olemasolevatele arusaamadele ja põhimõtetele õpetamise kohta, mis on kujunenud nende pikaajalise õpilase rollis olemise kogemuse tulemusel (Bronkhost, Meijer, Koster, & Vermunt, 2011). Vastasel juhul võib neil olla raske omandada uusi teadmisi ja käsitlusi (Hammerness et al., 2005) ning luua oma praktilist teadmist, mis aitab neil õpetajana erinevates olukordades tulemuslikult toimida.

Algajad õpetajad seisavad tihti silmitsi probleemiga, et õpetajakoolituse raames omandatud teoreetilised teadmised ei ole kooskõlas vaadeldud kogenud õpetajate tegevusega (Meijer, 2013). Samuti on algajad õpetajad välja toonud, et neil tuleb koolis tegeleda olukordadega, milleks neil puuduvad piisavad teadmised (Korthagen & Wubbels, 2001). Ühelt poolt võib probleem olla selles, et õpitud teooriad ja käsitlused on liiga üldised, et neid ettetulevate spetsiifiliste probleemide lahendamisel kasutada (Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002). Samas väidavad Korthagen ja Wubbels (2001), et algajad õpetajad ei ole harjunud kasutama õpetajakoolituse raames omandatud teadmisi. Sageli on probleem ka selles, et algajatel õpetajatel on keeruline teooriat ja praktikat ühendada (Bronkhost et al., 2011; Hammerness et al., 2005). Brown jt (1989) on välja toonud, et etteantud teadmiste omandamisest ja nendest rääkimisest üksi ei piisa, et neid osataks ka praktikas rakendada. Seega peavad nii õpetajakoolituse üliõpilased kui algajad õpetajad õppima, kuidas olemasolevaid teadmisi praktikas kasutada (Bronkhost et al., 2011) ja neid vastavalt tegelikule praktikale kohandada (Hammerness et al., 2005).

Olukorrad, millega õpetajad oma igapäevases töös kokku puutuvad, on väga mitmetahulised ning õpetajad peavad samaaegselt tegelema erinevate ülesannetega (Bronkhost et al., 2011; Hammerness et al., 2005; Meijer, 2013). Seetõttu on sellistes olukordades toimimiseks vaja integreerida erinevad olemasolevad teadmised (Bronkhost et al., 2011; Meijer, 2013). Isegi, kui algajatel õpetajatel on need erinevad teadmised olemas, siis

on nende tervikuks kokkupanemine oma tegevuse juhtimiseks algajate õpetajate jaoks väljakutset pakkuv ülesanne (Hammerness et al., 2005; Korthagen & Kessels, 1999). Nimelt peavad õpetajad langetama otsuseid sageli väga kiiresti ning selleks vajalik lühikese aja vältel toimuv erinevate teadmiste tervikuks kombineerimine nõuab automatiseerunud oskusi, mida algajatel õpetajatel veel ei ole (Meijer, 2013). Seega on vaja, et õpetajakoolituse üliõpilastel oleks juba õpingute ajal võimalus teadvustada õpetajate tegevuse taga olevaid teadmisi ja otsuseid ning võimalus erinevaid teadmisi ise oma tegevuse käigus rakendada.

Eelpool toodud väljakutsetega hakkama saamiseks peavad õpetajakoolituse üliõpilased esiteks õppima mõtlema nagu õpetajad ning teiseks õppima oma kavatsusi ja plaane praktikas ellu viima (Hammerness et al., 2005). Selleks peab neil olema aga võimalus pääseda ligi kogenenud õpetaja praktilisele teadmisele, et mõista, millised otsused ja arutlused on õpetajate tegevuse taga, kuidas need seostuvad uurimispõhiste teadmistega ning mis aitab neil hallata samaaegselt erinevaid ülesandeid ja hakkama saada ootamatustega (Hammerness et al., 2005; Meijer 2013). Sealjuures rõhutab Schön (1983), et oluline on aru saada just nendest teadmistest, mida õpetajad oma tegevuses kasutavad, mitte lihtsalt teadmistest, mis on neil õpetamise kohta (Meijer, 2013). Seda kõike ei ole võimalik saavutada aga lihtsalt õpetajate tegevusi vaadeldes ega oma tegevusest rääkides (Hammerness et al., 2005; Meijer, 2013). Kogenud õpetaja praktilise teadmise tundmaõppimiseks on õpetajakoolituse üliõpilastel vaja lähemalt tundma õppida kogenud õpetajate õpetamistegevust juhtivaid mõtlemisprotsesse (Meijer, 2013).

Nagu eelpool välja toodud, iseloomustab kogenud õpetajaid teadlikkus oma tegevust juhtivatest ja sellega kaasnevatest mõtlemisprotsessidest (Hammerness et al., 2005). See tähendab, et kogenud õpetajad oskavad põhjendada oma professionaalseid otsuseid ja tegevusi (Shulman, 1986). Seega on oluline, et lisaks oskuslikule tegutsemisele oskaksid õpetajad ka arutleda oma tegevuse üle (Fenstermacher, 1994). Eelnevast tulenevalt peab õpetajakoolitus tagama, et tulevastel õpetajatel oleks võimalus saada osa sellest, kuidas kogenud õpetajad põhjendavad ja tõlgendavad oma tegevusi, et nad õpiksid ka ise looma oma praktilist teadmist ja õpiksid seda praktikas kasutama (Hammerness et al., 2005; Shulman, 1987). Järelikult ei ole niivõrd oluline õpetada õpetajakoolituse üliõpilastele õigeid käitumisviise, strateegiaid ja meetodeid, kuivõrd õpetada neid oma tegevust hindama ja vajadusel paremini toimivaid lahendusi otsima (Hammerness et al., 2005). Õpetaja praktiline teadmine kujutabki endast seda erinevatele teadmistele ja kogemustele ülesehitatud struktuuri, millele õpetaja saab tugineda (Grimmet & MacKinnon, 1992). Niisiis aitab õpetaja praktiline teadmine paremini

mõista õpetajatööd (Meijer et al., 1999) ning on seetõttu õpetajakoolituse asendamatu osa (Meijer, 2013).

1.1.4. Õpetaja praktilise teadmise tüübid. Erinevad autorid on kirjeldanud õpetaja praktilise teadmise tunnuseid. Näiteks Shulman (1987) on öelnud, et praktiline teadmine on erinevate teadmiste, arusaamade, oskuste, tehnikate ja teatud meelelaadi kogum. Grimmet ja MacKinnon (1992) toovad välja, et õpetaja praktiline teadmine väljendab õpetaja hinnangut selle kohta, kuidas ta tajub praktikas asetleidvat nii enda kui ka õpilaste seisukohast. Meijer (2013) viitab õpetaja praktilisele teadmisele kui elutarkusele. Teisalt on õpetaja praktilist teadmist väga raske üheselt määratleda, sest tegemist on vaikiva teadmisega (*tacit knowledge*), mida õpetajad ei ole harjunud sõnastama (Brown et al., 1989; Shulman, 1987). Õpetajate teadmised peegelduvad nende tegevustes (Meijer, 2013) ning on teistele väljastpoolt jälgitavad selle kaudu, kuidas õpetajad põhjendavad ja selgitavad oma tegevusi ning otsuseid (Grimmet & MacKinnon, 1992). Seega võib õpetaja praktilise teadmise tüüpe määratleda nende teadmise tüüpide kaudu, mis väljenduvad õpetajate arutluses oma tegevuste üle.

Analüüsides õpetajakoolituse üliõpilaste õpetamiskogemuse refleksioone, eristasid Mena, Garcia ja Tillema (2013) kolme teadmisetüüpi, mida üliõpilased oma arutluses väljendasid: hinnang, reegel ja artefakt. Teadmisetüüpide eristamise aluseks oli see, kui tulemuslikult saavad üliõpilased oma kogemuse kohta väljendatud teadmisi tulevikusituatsioonides rakendada. Mena jt eristasid hinnangut kui teadmist, mis on enam seotud konkreetse kontekstiga, ning reeglit ja artefakti kui teadmisi, mida on võimalik üldistada ja tulevikus kasutada. Seetõttu peaks Mena jt hinnangul olema oma tegevuse üle reflekteerimise eesmärgiks jõuda reeglite ja artefaktideni, mis nii selles konkreetsetes olukorras kui ka edaspidi üliõpilaste tegevusi juhivad.

Fenstermacher (1994) rõhutas, et rääkides teadmisest kui sellisest, on vaja, et teadmisena esitatud väide oleks põhjendatud. Ta eristas kahte tüüpi põhjendust: praktilist põhjendust ja teoreetilist põhjendust. Sarnaselt Mena jt (2013) teadmiste tüüpidele eristas Fenstermacher (1994) praktilist ja teoreetilist põhjendust selle alusel, kuivõrd üldistatav on vastav teadmine. Teisisõnu toetutakse teoreetilises põhjenduses põhimõtetele või uurimispõhistele teadmistele, mis on teaduslikult tõestatud ja ei sõltu konkreetsest kontekstist. Vastav põhjendus tagab teadmise üldistatavuse. Praktiline põhjendus on seevastu seotud konkreetse olukorraga ning selle eesmärk on selgitada midagi, mis leidis aset vastavas kontekstis. Samas rõhutab Fenstermacher, et praktiline põhjendamine aitab muuta õpetajate tegevust juhtiva vaikiva teadmise teadvustatuks, mis omakorda võimaldab selle üle

reflekteerida. Lisaks juhib Fenstermacher tähelepanu sellele, et võttes arvesse õpetajate teadmise praktilist olemust, on tegevuste praktiline põhjendamine paljudel juhtudel sobivam kui teoreetiline põhjendamine.

Toetudes Mena jt (2013) ja Fenstermacheri (1994) teadmiste tüüpidele, töötasid Meijer jt (2014) välja õpetaja praktilise teadmise kuus tüüpi, mis jaotuvad kolme kategooriasse: narratiivne teadmine (meenutus ja hinnang), järelduslik teadmine (reegel ja praktiline põhimõte ning artefakt) ja põhjendatud teadmine (praktiline ja teoreetiline põhjendus). Meijer jt (2014) rõhutavad, et kõik eelpool toodud teadmisetüübid on õpetajatööks vajalikud. Sarnaselt Mena jt (2013) ja Fenstermacheri (1994) teadmiste tüüpidele erinevad need üldistatavuse astme poolest. Narratiivne teadmine on enam kontekstikeskne ning selle eesmärk on oma praktikast aru saada. Järelduslik teadmine seevastu aitab oma praktikat muuta ning põhjendatud teadmise eesmärk on luua oma kogemustele ja teadmistele tuginedes teooria enda edasise tegevuse jaoks. Seega on järelduslik ja põhjendatud teadmine enam üldistatavad erinevatele olukordadele.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajate igapäevaseid otsuseid juhib vaikivalt õpetaja praktiline teadmine (Shulman, 1986), mis on oma olemuselt erinevatest teadmistest loodud keeruline struktuur (Meijer, 2013). Just õpetaja praktiline teadmine aitab õpetajatel toime tulla oma töö kompleksuse ja ootamatustega (Meijer et al., 1999). Selleks, et sarnaselt kogenud õpetajatele erinevate õpetamisolukordadega edukalt hakkama saada, peavad algajad õpetajad ületama väljakutse, milleks on oma praktilise teadmise loomine (Meijer, 2013). Nii on õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajad õpetajae õppimisprotsessi üheks olulisemaks komponendiks praktilisest kogemusest õppimine ja selle seostamine uurimispõhiste teadmistega, et luua enda teadmistestruktuur, mis oleks edasise õpetamistegevuse aluseks (Meijer, 2013). Teisalt on leitud, et algajad õpetajad ei oska kasutada oma teadmisi praktikas ettetulevate probleemide lahendamiseks (Hammerness et al., 2005). Seega vajavad õpetajakoolituse üliõpilased ja algajad õpetajad oma praktilise teadmise loomisel ja õpetajatöö igapäevaste väljakutsetega hakkama saamiseks enam tuge (Bronkhost et al., 2011). Kuna refleksioon tegeleb põhjalikult sellega, kuidas õpetajad oma igapäevatööd mõtestavad ning oma praktilisest kogemusest õpivad (Grimmet & MacKinnon, 1992), siis on refleksioon õpetajate õppimise ja arengu võtmekomponendiks (vt näit Grimmet & MacKinnon, 1992; Korthagen, 2001, 2004; Kortagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Wubbels, 1991, 2000; LaBoskey, 2010; Shulman & Shulman, 2004). Järgmises peatükis käsitletakse põhjalikumalt refleksiooni mõistet ning selle toetamise põhimõtteid õpetajakoolituse kontekstis.

1.2. Refleksioon õpetaja praktilise teadmise kujunemise toetajana

Refleksioon on mõtlemisprotsess, mis aitab kas läbi individuaalse või teiste kaasabil läbiviidud mõtestamise seostada uued kogemused juba olemasolevate teadmistega, (Benammar, 2004; Dewey, 1933; Mezirow, 1991; Schön, 1983) soodustades sügavat õppimist (Moon, 2004). Ka Shulman (1987) on öelnud, et refleksioon ongi see protsess läbi mille professionaalid õpivad oma kogemusest, võrreldes saadud kogemusi nende eelnevalt püstitatud eesmärkidega. Eelnevalt toodu tulemusena aitab refleksioon luua teadmisi, mis on rakendatavad erinevates olukordades (Bronkhost et al., 2011; Korthagen & Kessels, 1999). Kuna õpetamine on muutumas aina mitmetahulisemaks, siis muutuvad rutiinid, meetodid ja ministsenaariumid õpetajatöös aina olulisemaks, aitamaks õpetajatel hallata samaaegselt erinevaid tegevusi (Bryk, 2014). Seetõttu on äärmiselt oluline õpetajate oskus kohaneda ja oma kogemusest õppida (Shulman & Shulman, 2004).

Samas näitavad uurimused, et õpetajakoolituses kasutatavate refleksiooniülesannete tulemused on sageli pettumust valmistavad (Abou Baker El-Dib, 2007; Lee, 2005; Mena, Sanchez, & Tillema, 2011b). Üheks peamiseks probleemiks on see, et valdav osa õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioone jäävad kirjeldamise tasandile ning ei jõua sügava analüüsini ega oma arusaamade hindamise või ümberkujundamiseni. Näiteks tõid Mena jt (2013) välja, et õpetajakoolituse üliõpilased väljendavad oma refleksioonides peamiselt kirjeldavaid teadmisi selle kohta, mida nad teinud on. Samas tundub aga, et neil on raske formuleerida oma kogemusega seotud reegleid või artefakte, mis peaks olema aga refleksiooni peamiseks eesmärgiks (Mena et al., 2013). Probleem on selles, et üliõpilased ei oska oma kogemusele tuginedes uusi teadmisi luua (Husu, Toom, & Patrikainen, 2008). Sealjuures tuleb arvestada ka sellega, et oma õpetamispraktika alguses on üliõpilaste fookus suunatud iseenda kui õpetaja mõtestamisele (Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011), mistõttu ei keskendu nad veel niivõrd oma kogemuste mõtestamisele. Seega tuleb õpetajakoolituse üliõpilasi enam toetada, et nad õpiksid oma praktilisele kogemusele tuginedes välja tooma tõhusaid strateegiaid, reegleid ja põhimõtteid, mis on aluseks nende enda praktilise teadmise loomisele.

1.2.1. Refleksiooni toetamine õpetajakoolituses. Kuigi refleksioon on õpetajate õppimise ja arenemise keskseks meetodiks, ei kindlusta see automaatselt uute teadmiste ja arusaamade loomist (Shulman & Shulman, 2004). Õpetajad, eriti algajad õpetajad, vajavad selle juures abi (Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer, & Tillema, 2005; Hammerness et al., 2005; Shulman & Shulman, 2004). Sealjuures on oluline toetada eelkõige tegevuse käigus reflekteerimist (*reflection-in-action*) (Schön, 1983). Esiteks eeldab refleksioon indiviidi

aktiivset osalemist (Moon, 2004; Procee, 2006; Schön, 1983), kuid sellele lisaks on paljud autorid välja toonud, et refleksioon peab toimuma kogukonnas, koostöös teistega (Benammar, 2004; Dewey, 1933; Leijen, Valtna, Leijen, & Pedaste, 2012; Procee, 2006). Nimelt võimaldab see jagada oma kogemusi ja õppida teiste kogemustest ja mõtetest, mis omakorda aitab mõtestada ja edasi arendada iseenda arusaami. Kirjanduse põhjal saab eristada juhendaja või õpetaja ning kaasõppijate toetavat rolli refleksiooniprotsessis. Juhendaja rollile tähelepanu pöörates on leitud, et reflektiivsed arutelud kogenud õpetajaga võimaldavad algajatel õpetajatel saada osa õpetajate tegevusi juhtivatest mõtetest ja põhjendustest, mida õpetajakoolituse üliõpilased on pidanud enda õpetamise mõtestamise seisukohalt väga kasulikuks (Meijer et al., 2002). Meijer (2013) toob välja, et kui õpetajakoolituse üliõpilastel on võimalus jälgida kogenud õpetajate praktilisele teadmisele tuginevaid arutelusid, siis võib see aidata üliõpilastel paremini mõista õpetamistegevuse mitmekülgset ning seeläbi aidata neil mõista praktika ja uurimispõhiste teadmiste omavahelist seost.

Juhendamise rolli refleksiooniprotsessis on rõhutanud ka Korthagen ja Vasalos (2005) ning Husu jt (2008). Korthagen ja Vasalos (2005) töötasid välja sügava refleksiooni (*core reflection*) mudeli, mille järgi juhendaja suunab küsimuste teel reflekteerijat pöörama tähelepanu oma tuumomadustele, mis aitavad reflekteerijal toime tulla kriitilistes õpetamissituatsioonides. Husu jt (2008) töötasid aga välja suunatud refleksiooni protseduuri (*guided reflection procedure*), mille järgi kasutatakse stimuleeritud meenutuse intervjuud ja reflektiivseid arutelusid. Stimuleeritud meenutuse intervjuus kasutatakse reflekteerija poolt läbiviidud tunni videosalvestist, et toetada õpetaja tegevust juhtiva praktilise teadmise teadvustamist (Meijer, 2013) ja tegevuse käigus reflekteerimist (Schön, 1983). Pikema ajaperioodi jooksul läbiviidavate reflektiivsete arutelude eesmärk on toetada reflekteerija sügavamalt arusaamist oma mõtetest ja tegevusest (Husu et al., 2008). Nii Korthagen ja Vasalos (2005) kui ka Husu jt (2008) leidsid, et vastava suunamisega on võimalik toetada erineval tasemel ja erineva fookusega refleksiooni.

Lisaks juhendaja rollile on mitmed uuringud näidanud ka kaasüliõpilaste positiivset mõju õppija refleksiooniprotsessile. Kaaslased võivad olla refleksiooniprotsessis toetaja rollis (Lieberman & Pointer Mace, 2009). Veelgi enam, on leitud, et kaaslase tagasiside võib tõsta üliõpilase refleksiooni üldist kvaliteeti (Leijen et al., 2012). Täpsemalt leiti viimases uuringus, et samade üliõpilaste poolt enesele antud hinnangud olid madalama argumentatsioonitasemega kui nende poolt kaaslastele antud tagasiside. Uurijad tõid välja, et seetõttu võiks kaasõppijate tagasisidet edukalt integreerida üliõpilaste refleksiooniprotsessi, et tõsta nende refleksiooni üldist kvaliteeti. Sarnaste tulemusteni on jõudnud ka teised uurijad,

näiteks Moon (2004) ning Lieberman ja Pointer Mace (2009). Käesolevas peatükis esitatud teoreetilistele põhimõtetele tuginedes töötati LLP Comeniuse programmi ACTTEA projekti raames välja suunatud refleksiooni protseduur, mille eesmärgiks on toetada õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise loomist õpetajakoolituse pedagoogilise praktika käigus (vt lähemalt ptk 2.2.).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused. Uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist nii üliõpilaste hinnangul kui nende refleksioonide analüüside põhjal. Täpsemalt otsitakse käesolevas magistritöös vastuseid allpool esitatud uurimisküsimustele.

Nagu eelpool välja toodud, on mitmetes uurimustes leitud, et algajad õpetajad ei ole enda hinnangul erinevateks koolis ettetulevateks olukordadeks piisavat ette valmistatud (näit Caspersen & Raaen, 2014; Meijer, 2010). Eelnevalt toodu on üks põhjustest, miks on algajate õpetajate esimesed tööaastad keerulised (näit Hong, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Osaliselt eeltoodust tingituna lahkuvad paljud noored õpetajad ametist juba esimeste tööaastate jooksul (Council conclusions..., 2009, Fantilli & McDougall, 2009; Haridus- ja Teadusministeerium, 2013a, 2013b). Seega on vaja parandada õpetajakoolituse üliõpilaste koolitust, et tulevased õpetajad tunneksid, et nad on õpetajatööks piisavalt ette valmistatud. Eelnevast tulenevalt selgitatakse käesoleva uurimuse raames välja, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnang väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile. On leitud, et õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul toetab suunatud refleksiooni protseduur nende professionaalset arengut (Husu et al., 2008). Seetõttu võib eeldada, et väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur toetab üliõpilaste hinnangul nende professionaalset arengut. Samas soovitakse aga käesolevas uurimuses täpsustada, kuivõrd erinevad või sarnased on erinevate õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste hinnangud.

Nagu eelpool märgiti, on uurimistulemused näidanud, et õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonid jäävad pigem tegevuse kirjelduse tasemele (Abou Baker El-Dib, 2007; Lee, 2005; Mena et al., 2011b) ning üliõpilastel on raske tuletada oma kogemustele tuginedes reegleid, põhimõtteid ja konkreetseid võtteid, mida saaks kasutada edaspidi oma tegevuse juhtimisel (Mena et al., 2013). Kuna väljatöötatud ja käesolevas uurimuses rakendatud suunatud refleksiooni protseduur püüdleb selle poole, et toetada õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist, on oluline välja selgitada, milliseid praktilise teadmise tüüpe toovad õpetajakoolituse üliõpilased välja oma suulises ja kirjalikus refleksioonis. On leitud, et üliõpilaste refleksiooni toetades on nad võimelised reflekteerima erineval tasemel ja erinevate teemade üle (Hammerness et al., 2005; Husu et al., 2008; Korthagen & Vasalos, 2005; Sööt &

Leijen, 2012). Seega võib eeldada, et üliõpilased toovad oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja erinevat tüüpi praktilist teadmist. Täpsemalt võib Husu jt (2008) tulemustele tuginedes oodata, et üliõpilased toovad oma kirjalikus refleksioonis välja enam üldistatavaid praktilise teadmise tüüpe kui oma suulises refleksioonis.

Nagu eelnevalt selgitati, sõltub õpetaja praktiline teadmine tema eelnevatest praktilistest kogemustest ja olemasolevatest teadmistest (Meijer, 2013). Sealjuures ilmnevad mõned tulemuslikuks õpetamiseks vajalikud teadmised ja oskused alles õpetamise käigus (Schön, 1983). Seetõttu on õpetajakoolituse üliõpilastel keeruline luua oma praktilist teadmist (Meijer, 2013). Käesolevas uurimuses osalesid üliõpilased kolmelt erinevalt õpetajakoolituse õppekavalt. Igal õppekaval on mõnevõrra erinev teoreetiline ja praktiline ettevalmistus. Seetõttu on oluline uurida, kuivõrd erinevad kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt nende suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid. Õpetaja praktilise teadmise olemusele tuginedes (vt ptk 1.1.) võib oletada, et eelneva praktilise kogemuse puudumisel on üliõpilastel raske luua üldistatavat teadmist. Võttes arvesse seda, et oma pedagoogilise praktika kogemuse alguses on üliõpilaste tähelepanu suunatud iseenda paremale mõistmisele (Meijer et al., 2011), võib oletada, et põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased toovad oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja pigem narratiivset teadmist (meenutused ja hinnangud) ning klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased pigem järelduslikku teadmist (reeglid ja praktilised põhimõtted ning artefaktid).

Eelpool juhti tähelepanu sellele, et uurimused on näidanud, et üliõpilaste refleksiooni on vaja toetada, et nad tooksid oma refleksioonides välja lisaks toimunu kirjeldamisele ka teisi praktilise teadmise tüüpe (Mena et al., 2013). Sealjuures on leitud, et üliõpilase refleksiooni toetavad arutelud nii kogenud õpetajatega (Meijer, 2013; Meijer et al., 1999) kui ka kaasüliõpilastega (Leijen et al., 2012; Lieberman & Pointer Mace, 2009). Kuna väljatöötatud ja käesolevas uurimuses rakendatud suunatud refleksiooni protseduuri järgi saavad üliõpilased valida suulise refleksiooni läbiviimiseks kolme tingimuse vahel (üksinda reflekteerimine, koos kaasüliõpilasega reflekteerimine, koos praktikajuhendajaga reflekteerimine), on oluline välja selgitada, mille poolest erinevad kolme suulise refleksiooni grupi (üksinda reflekteerijad, koos kaasüliõpilasega reflekteerijad, koos praktikajuhendajaga reflekteerijad) üliõpilaste poolt nende suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid. Varasematele uurimustele tuginedes (Leijen et al., 2012; Meijer et al., 1999) võib oletada, et need üliõpilased, kes viisid oma suulise refleksiooni läbi koos kaasüliõpilase või koos juhendajaga, tõid oma refleksioonides välja enam üldistatavaid teadmisi (järelduslik

teadmine ja põhjenduslik teadmine) kui need üliõpilased, kes viisid oma suulise refleksiooni läbi üksinda.

2. Metoodika

Käesolev uurimus koosnes kahest osast. Esimeses osas uuriti seda, milline on õpetajakoolituse üliõpilase hinnang väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile. Uurimuse teise osas selgitati üliõpilaste suuliste ja kirjalike refleksioonide põhjal välja, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist. Samuti võrreldi erinevate õppekavade üliõpilaste ja erineva suulise refleksiooni läbitegevmise tingimuse valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpe. Töö uurimisprobleemi ja uurimisküsimusi silmas pidades on kasutatud kombineeritud uurimisviisi, mis võimaldab koguda ja analüüsida erinevaid uurimuse protsessis saadud andmeid ning neid omavahel kõrvutades täpsemalt tõlgendada uurimuse tulemusi (Creswell & Plano Clark, 2011).

2.1. Valim

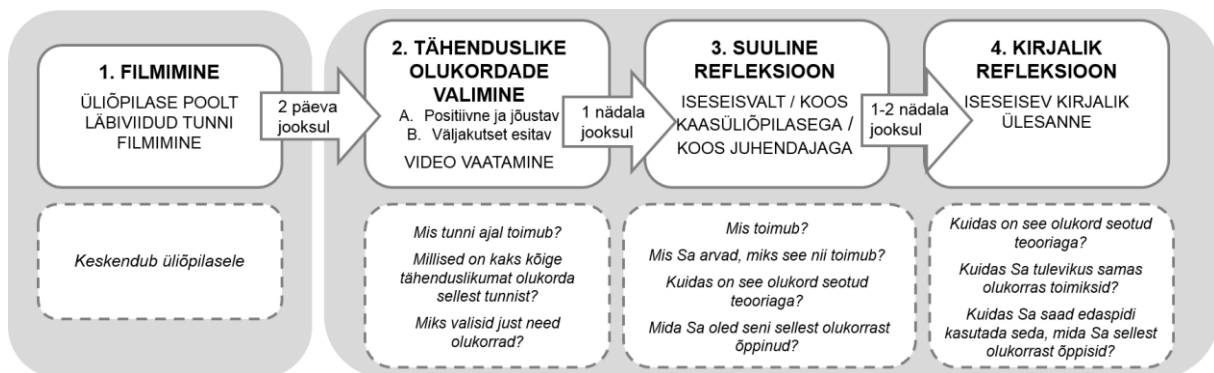
Uurimuses osales 21 ühe Eesti ülikooli õpetajakoolituse üliõpilast (kõik naissoost, 15 üliõpilast vanuses 21-24 eluaastat, viis üliõpilast vanuses 25-30 eluaastat ja üks üliõpilane vanuses 49 eluaastat) kolmelt erinevalt õpetajakoolituse õppekavalt (kaheksa üliõpilast põhikooli mitme aine õpetaja õppekavalt, kuus üliõpilast klassiõpetaja õppekavalt, seitse üliõpilast koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekavalt). Valim moodustati kriteeriumi valimi põhimõtteid (Patton, 1990). Valimi moodustamise tingimuseks oli, et osalejad sooritaksid uurimuse hetkel (kevad 2013) pedagoogilist praktikat. Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased olid oma esimesel õpetamispraktikal, klassiõpetaja õppekava üliõpilased oma teise kooliastme praktikal ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased oma diplomipraktikal. Täpsem ülevaade uurimuses osalenud üliõpilastest on toodud tabelis 1 (lisa 1).

2.2. Andmete kogumise instrumendid

Uurimuses kasutati kahte andmete kogumise instrumenti. Esimene uurimisküsimus selgitas välja, milline on õpetajakoolituse üliõpilaste hinnang väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile. Kuna poolstruktureeritud intervjuud võimaldavad vastajal põhjalikumalt avaldada oma arvamust ja välja tuua olulised teemad, mida ei ole konkreetselt küsimustes sõnastatud (Gratton & Jones, 2004), kasutati esimesele uurimisküsimusele

vastamiseks poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu küsimused töötati välja Auli Toomi juhtimisel ACTTEA projekti meeskonna poolt. Intervjuu küsimused on esitatud lisas 2.

Teine, kolmas ja neljas uurimisküsimus olid suunatud õpetajakoolituse üliõpilaste poolt välja toodud õpetaja praktilise teadmise tüüpide võrdlemisele erinevate gruppide lõikes. Käesolevas uurimuses kasutati 2.-4. uurimisküsimusele vastamiseks andmekogumise instrumendina teoreetilisele raamistikule tuginedes (vt ptk 1) väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri, mis põhineb Husu jt poolt 2008. aastal välja töötatud suunatud refleksiooni protseduuril ja mida on edasi arendatud Euroopa Liidu elukestva õppe programmi Comenius projekti ACTTEA raames uurijate Äli Leijeni, Auli Toomi, Jukka Husu, Pauline Meijeri, Dubravka Knezici, Juanjo Mena, Margus Pedaste, Edgar Krulli ja Raili Allase poolt. Väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuril on neli etappi, mis on täpsemalt kujutatud joonisel 1.



Joonis 1. Suunatud refleksiooni protseduuri etapid (Meijer et al., 2014)

Esimene etapp: üliõpilase poolt läbiviidud tunni või õppetegevuse filmimine.

Üliõpilane lasi filmida ühte enda poolt läbiviidud tundi või õppetegevust. Edaspidi kasutatakse käesolevas töös termini *tund* tähenduses ka koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste poolt läbiviidu õppe- ja kasvatustegevust.

Teine etapp: tähenduslike olukordade valimine. Kahe päeva jooksul pärast enda poolt läbiviidud tunni filmimist vaatab üliõpilane tunnivideo läbi ja valib edasiseks refleksiooniks kaks tähenduslikku olukorda. Üks olukord on positiivne ja jõustav (*empowering*), millega üliõpilane ise väga rahule jäi. Teine olukord on keeruline või üliõpilase jaoks küsimusi tekitav, mida üliõpilane soovib edaspidi teisiti teha. Selle etapi lõpus kirjutab üliõpilane tunnivideost enda jaoks välja valitud tähenduslike olukordade ajakoodid.

Sarnaselt Husu jt (2008) uurimusele põhineb käesolevas töös tähendusliku olukorra käsitus Trippi (1993) määratlusele, mille järgi võib tähendusliku olukorrana mõista mistahes igapäevast olukorda. Nimelt muudab Trippi järgi olukorra tähenduslikuks sellele reflekteerimise tulemusel omistatud tõlgendus ning selle mõju muuta õpetaja mõtlemist ja

tegevust. Käesolevas töös kasutatutakse terminit *tähenduslik olukord*, kuid suunatud refleksiooni protseduuri esimestes juhendites on kasutatud terminit (*kriitiline*) *intsident*. Kuna uurimuses osalenud üliõpilased tegid suunatud refleksiooni protseduuri läbi esimeste juhendite järgi, on need käesolevas töös esitatud muutmata kujul ning termineid *tähenduslik olukord* ja (*kriitiline*) *intsident* käsitletakse sünonüümidenä.

Kolmas etapp: suuline refleksioon. Ühe nädala jooksul pärast tähenduslike olukordade valimist reflekteerib üliõpilane eelmises etapis välja valitud kahe tähendusliku olukorra üle. Üliõpilane reflekteerib olukordade üle kas üksi, koos kaasüliõpilasega või koos kooli- või lasteaiapoolse praktikajuhendajaga. Üliõpilane valib suulise refleksiooni läbiviimise tingimuse vastavalt enda eelistustele ja võimalustele. Üliõpilane audiosalvestab oma refleksiooni. Suulise refleksiooni käigus juhendub üliõpilane etteantud küsimustest (vt lisa 3), mis suunavad teda väljavalitud olukorda nii enda kui ka (õpi)laste vaatepunktist kirjeldama ja põhjendama, looma seoseid väljavalitud olukorra ja teoreetiliste teadmiste vahel ning sõnastama enda jaoks, mida üliõpilane sellest olukorrast õppinud on.

Neljas etapp: kirjalik refleksioon. Ühe kuni kahe nädala jooksul pärast suulist refleksiooni toimub kirjalik refleksioon. Selles etapis reflekteerib üliõpilane individuaalse ülesandena kirjalikult väljavalitud tähenduslike olukordade üle. Kirjaliku refleksiooni käigus juhendub üliõpilane etteantud küsimustest (vt lisa 3), mis suunavad teda looma seoseid väljavalitud olukorra ja teoreetiliste teadmiste vahel, arutlema selle üle, kuidas üliõpilane tulevikus sarnases olukorras käituks, ning sõnastama enda jaoks, mida üliõpilane sellest olukorrast õppis.

Iga uurimuses osalenud üliõpilane sai suunatud refleksiooni protseduuri täpse juhendi, mille näidis on toodud lisas 3.

2.3. Andmete kogumise protseduur

Uurimus viidi läbi vahemikus märts-mai 2013. Klassiõpetaja õppekava ja põhikooli mitme aine õpetaja õppekaval oli andmekogumiseks kasutatud suunatud refleksiooni protseduur üks pedagoogilise praktika kohustuslikust ülesandest. Protseduuri tutvustati klassiõpetaja õppekava üliõpilastele nende praktika avaseminaril ning põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilastele individuaalsete kohtumiste käigus. Suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemine praktikaülesandena ei kohustanud üliõpilasi uurimuses osalema. Üliõpilased andsid uurimuses osalemiseks eraldi kirjaliku nõusoleku. Kõik ülesannet sooritanud klassiõpetaja õppekava ja põhikooli mitme aine õpetaja üliõpilased andsid nõusoleku, et nende tähenduslike olukordade videolõike, suulisi ja kirjalikke refleksioone

ning tagasiside intervjuu tulemusi võib kasutada uurimuse läbiviimisel. Üliõpilastelt kirjaliku nõusoleku küsimise vorm on toodud lisas 4. Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilastel ei olnud suunatud refleksiooni protseduur kohustuslikuks praktikaülesandeks, kuna nende praktika oli andmete kogumise instrumendi valmimisel (veebruari lõpp 2013) juba alanud. Seetõttu võeti praktikat sooritanud üliõpilastega eraldi e-kirja teel ja telefoni teel ühendust. Andmed praktikat sooritavate üliõpilaste kohta saadi programmijuhilt. Kõik koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased, kes oma praktika raames refleksiooniprotseduuri läbi tegid, andsid nõusoleku, et nende tähenduslike olukordade videolõike, suulisi ja kirjalikke refleksioone ning tagasisideintervjuu analüüse võib uurimuse raames kasutada.

Uurimuse teise etapina küsiti koolide ja lasteaedade juhtkondadelt e-kirja või telefoni teel nõusolek viia haridusasutuses filmimine läbi. Kõikide haridusasutuste juhtkonnad olid filmimisega nõus. Seejärel küsiti filmimiseks luba lapsevanematelt. Lapsevanematelt nõusoleku küsimise näidis on toodud lisa 5. Lasteaedades küsiti lapsevanematelt filmimiseks luba paberkanalil, koolides e-kooli vahendusel. Ükski lapsevanem ei olnud filmimise vastu. Uurimuse kolmanda etapina toimus üliõpilaste poolt läbiviidud tundide filmimine. Soovi korral aitas käesoleva magistritöö autor üliõpilasi filmimisega. Sealjuures abistati nii filmimiseks vajaliku kaamera laenamise ja ülesseadmisega kui ka filmimise läbiviimisega vastavalt sellele, kuidas üliõpilased soovisid.

Uurimuse neljanda etapina valisid üliõpilased enda tunnivideost välja kaks tähenduslikku olukorda ning viisid läbi suulise ja kirjaliku refleksiooni. Üliõpilastele koostati individuaalne suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemise ajakava erinevate etappide tähtaegadega. Samuti saadeti tähtaegade saabumisel üliõpilastele meeldetuletuskirju. Üliõpilased esitasid oma tähenduslike olukordade ajakoodid, suulise refleksiooni audiofaili ja kirjaliku refleksiooni dokumendifaili uurijale e-kirja teel.

Pärast suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemist osalesid üliõpilased poolstruktureeritud intervjuul, et välja selgitada, milline on üliõpilaste hinnang väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile. Kokku viidi läbi kuus poolstruktureeritud gruppintervjuud, üks individuaalne poolstruktureeritud intervjuu (juhul, kui üliõpilane ei saanud osaleda gruppintervjuul) ja kolm kirjalikku intervjuud (juhul, kui üliõpilased ei saanud intervjuule tulla). Kokku osales 17 üliõpilast gruppintervjuul ning ühe üliõpilasega viidi läbi individuaalne intervjuu. Gruppintervjuud ja individuaalne intervjuu audiosalvestati. Kolm üliõpilast vastasid intervjuuküsimustele kirjalikult. Kirjalikud intervjuud esitati uurijale e-kirja teel.

2.4. Andmete analüüs

Käesolevas peatükis kirjeldatakse andmete analüüsimise meetodikaid vastavalt andmete kogumise instrumentidele (vt ptk 2.2.).

Intervjuu uurimuses osalenud üliõpilastega. Audiosalvestatud intervjuud üliõpilastega transkribeeriti täies mahus, järgides denaturalistlikku lähenemisviisi (*denaturalism*) (Oliver, Serovich, & Mason, 2005). Denaturalistlik lähenemisviis püüdleb intervjuu sisulise poole sõnasõnalisele transkribeerimisele, kuid jätab transkribeerimata mittesõnalised vaatlusandmed (näit kehakeel, näoilmed), mõttepausid, rõhuasetused, tahtmatud helid ja muud intervjuuosaliste isikupärased aspektid. Kirjalike intervjuude ja suuliste intervjuude transkriptsioonide analüüsimiseks kasutati temaatilist analüüsi (*thematic analysis*) (Ryan & Bernard, 2003). Temaatiline analüüs on induktiivne meetod, mis koosneb erinevatest etappidest. Esiteks eristatati teemad ja alateemad, mis üliõpilaste tagasisidest välja tulid. Seejärel ühendati teemad ja alateemad laiematesse kategooriatesse. Kolmandaks analüüsiti andmeid vastavalt väljatöötatud kategooriatele. Andmeanalüüs viidi läbi ühe uurija poolt. Leitud teemasid arutati igas etapis analüüsi usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil teise uurijaga (*investigator triangulation*) (Denzin, 1970).

Suunatud refleksiooni protseduur. Suunatud refleksiooni protseduuri käigus koguti andmeid suulise ja kirjaliku refleksiooni etappides. Üliõpilased esitasid suulised refleksioonid audiofailidena. Sarnaselt audiosalvestatud intervjuudele, transkribeeriti suulised refleksioonid täies mahus denaturalistlikku lähenemisviisi (Oliver et al., 2005) kasutades. Suulise refleksiooni transkriptsioonide ja kirjalike refleksioonide analüüsimisel kasutati suunatud kvalitatiivset sisuanalüüsi (*deductive qualitative content analysis*) (Mayring, 2000). Kodeerimisskeemis eristati kuut praktilise teadmise tüüpi: meenutus, hinnang, reegel ja praktiline põhimõte, artefakt, praktiline põhjendus ja teoreetiline põhjendus (Meijer et al., 2014). Kodeerimisskeem (vt tabel 2) täpsustus kahe uurija arutelude tulemusel.

Tabel 2. Kodeerimisskeemis kasutatud õpetaja praktilise teadmise tüüpide kirjeldused ja näited (Meijer et al., 2014 järgi)

Õpetaja praktilise teadmise tüüp	Kirjeldus	Näide
Meenutus (<i>recall</i>)	Meenutustena kodeeritakse kirjeldused väljavalitud olukorras toimunust. Enamasti tuuakse meenutusena välja see, mida õpetaja või lapsed väljavalitud olukorras tegid.	<i>Selgitan töölehe ülesandeid ning näitan, kust leida vajalik info</i> (Ü16)

Õpetaja praktilise teadmise tüüp	Kirjeldus	Näide
	Meenutusena kodeeritakse teoreetilise teadmise mainimine.	<i>Loodusõpetuses on Eesti laste tulemused küll head, ent õppimine tihti rõõmutu (Ü5)</i>
	Meenutusena kodeeritakse ideeühikud, milles lihtsalt mainitakse, millise õpetaja rolliga on väljavalitud olukord seotud.	<i>Positiivse intsidendi alguses oli mul juhendaja roll (Ü5)</i>
	Meenutusena kodeeritakse ka see, kui üliõpilased tõid välja, mis oli positiivne või keeruline olukord, sest nendes ideeühikutes meenutasid üliõpilased väljavalitud olukorda, mitte ei andnud sellele eraldi hinnangut.	<i>Positiivseks intsidendiks oli antud tunnis rühmatööks juhiste andmine (Ü3)</i>
Hinnang (<i>appraisal</i>)	Hinnanguna kodeeritakse hinnangulised arvamused	<i>Mulle ei meeldinud minu pahandamine ... seda oli vastik kuulata (Ü20)</i>
	1) enda tegevusele,	<i>Tegevuse ajal häiris mind laste käitumine istekohtade valimisel (Ü15)</i>
	2) laste tegevusele	
	3) või olukorrale.	
	Hinnangutena kodeeritakse ka ideeühikud, milles hinnangulisele arvamusele on lisatud põhjendav täpsustus.	<i>Üldiselt sujub kõik kenasti (Ü10)</i>
	Sageli sisaldavad hinnangud väljendeid, nagu <i>ma arvan, ma leian, mulle tundub, üllatavalt</i> .	<i>Praktiline töö meeldis lastele väga, seda oli näha õhinaga töö tegemisest, naeratavatest nägudest (Ü5).</i>
	Hinnanguna kodeeritakse ka ideeühikud, mis sisaldasid kirjeldust ja hinnangut kirjeldatule	<i>Ma leian et see tuli küll nüüd päris hästi välja (Ü10)</i>
		<i>Mu hääletoon on muutuv, mis ma arvan, et on hea (Ü8)</i>
Reegel ja praktiline põhimõte (<i>rule and practical principle</i>)	Reegli ja praktilise põhimõttena kodeeritakse üldised tõekspidamised, põhimõtted või arvamused, mis on esitatud	<i>Minu isiklikud põhimõtted on sellised, et lastega tuleb suhelda rahulikult, konkreetselt (Ü17)</i>
	1) õpetaja või	<i>Laps õpib läbi mängu ja aktiivse tegevuse (Ü20)</i>
	2) õpilaste kohta.	
	Sageli sisaldab reegel ja praktiline põhimõte väljendeid, nagu <i>on oluline, peab, tuleb</i> .	<i>Oluline ongi oma viga näha ja seda tunnistada (Ü7)</i>

Õpetaja praktilise teadmise tüüp	Kirjeldus	Näide
	Reegli ja praktilise põhimõttena kodeeritakse ka see, kui on esitatud, mida üliõpilane väljavalitud olukorrast õppis, millisele järeldusele ta jõudsid.	<p><i>Õpetaja peab õpetamisel lähtuma eelkõige õpilaste vajadustest ja huvidest (Ü5)</i></p> <p><i>Esiteks õppisin ma seda, et õpilastele meeldib üle kõige ise teha ja avastada (Ü5)</i></p>
	Reegli ja praktilise põhimõttena kodeeritakse ka ideeühikud, mis tulenevad teoreetilistest teadmistest, kuid on esitatud väitena, mida üliõpilane õpetajana oluliseks peab ja järgib.	<p><i>Suletud küsimused ei kutsu dialoogile (Ü9)</i></p>
Artefakt (artefact)	Artefaktina kodeeritakse konkreetsed võtted või meetodid, mida saab edaspidi sarnases olukorras kasutada.	<p><i>Oleksin võinud kasutada mõnda põnevat objekti, nagu käpiknukku (Ü17)</i></p> <p><i>Pean tegema kokkuleppeid käitumise osas (Ü15)</i></p>
	Samuti kodeeritakse artefaktina konkreetse võtte kirjeldus.	<p><i>Teiseks lahenduseks on tööd justkui lehvikusse seada, et nimed näha jääks ja siis võtta selle lapse töö, kelle juures parajast olen (Ü5)</i></p>
	Sageli esitatakse artefaktiga koos viide tulevikku, nagu järgmisel korral, tulevikus plaanin, edaspidi.	<p><i>Järgmisel korral kasutan lühemaid lauseid (Ü13)</i></p>
Praktiline arutlus (practical reasoning)	Praktilise arutlusena kodeeritakse enda tegevuse või üldisemalt olukorra põhjendamine ja selgitamine	<p><i>Kuna ma olen palju rühmatöös osalenud, siis tean, kui oluline on juhised edukaks rühmatööks (Ü3)</i></p>
	1) oma varasemast kogemusest või	<p><i>Ma kordasin neid sõnu, et ei tekiks liialt suurt pausi vahele (Ü4)</i></p>
	2) väljavalitud olukorrast tulenevatele argumentidele tuginedes.	<p><i>See on seotud juhirolliga, sest õpetajast oleneb sel hetkel asjade korraldamine ja tagasiside andmine (Ü5)</i></p>
Teoreetiline arutlus (theoretical reasoning)	Teoreetilise arutlusena kodeeritakse enda tegevuse või üldisemalt olukorra põhjendamine ja selgitamine teooriast tulenevatele argumentidele tuginedes.	<p><i>Kui õpilane ei oska edasi tegutseda siis natuke aidates saab ta oma tööd jätkata ehk siis püsib lähimas arengu tsoonis, mis on õppimiseks vajalik (Ü14)</i></p>

Õpetaja praktilise teadmise tüüp	Kirjeldus	Näide
	Samuti kodeeritakse ideeühikud teoreetilise arutlusena, kui 1) viidatakse üldiselt erialastele teadmiste või õpingute käigus omandatud teadmiste või 2) või kui ideeühik sisaldab termineid, mõtet, mis viitavad teoreetilisele teadmisele.	<i>Erialases kirjanduses tuuakse tihti välja, et õpetaja avatud kehakeel ja soe ning toetav keelekasutus pakub õpilastele vajalikku tuge oma arvamuse avalikuks avaldamiseks (Ü2)</i> <i>Kuna mina küsisin õpilastelt erineva taseme küsimusi, siis õpilased said küsimustele vastates küllaltki aktiivsed olla (Ü1)</i>

Märkus. Ü – üliõpilane

Andmeanalüüsi esimese sammuna, jagati ideeühikuteks ja kodeeriti kooskõla valiidsuse meetodil (*consensual validity*) (Eisner, 2011) kirjalikud refleksioonid. Ideeühikute all mõistetakse siinkohal kõige väiksemat iseseisvat tähendust kandvat üksust (Berg, 2001). Kui ideeühik sisaldas enam kui ühte kodeerimisskeemis määratletud õpetaja praktilise teadmise tüüpi, siis kodeeriti ideeühik vastavalt sellele, millist praktilise teadmise tüüpi on ideeühikus enam rõhutatud. Kaks uurijat arutasid üheskoos läbi kõikide kirjalike refleksioonide ideeühikud ja igale ideeühikule anti kood (praktilise teadmise tüüp), millega mõlemad uurijad nõustusid. Juhul kui uurijate vahel oli erimeelsusi, arutati vastav teadmiste tüüp põhjalikult läbi, kuni jõuti üksmeelele. Igale ideeühikule anti üks kood. Kokku kodeeriti kirjalikes refleksioonides 405 ideeühikut. Kõik kodeeritud ideeühikud vaadati uuesti läbi ühe uurija poolt, et kontrollida teadmiste tüüpide sisest järjepidevust. Selle tulemusel eristus 134 ideeühikut, mis kahe uurija poolt veel kord koos üle vaadati. Arutluse tulemusel lisati 31 ideeühikut (mõned esialgse ideeühikud jagati väiksemateks ideeühikuteks) ja neli ideeühikut jäeti kodeerimata, kuna need ei olnud kooskõlas ühegi teadmiste tüübi ideeühikutega. Lõpptulemusena lepidi kokku 436 ideeühiku kodeering.

Seejärel analüüsis üks uurija eelpool toodud põhimõtete järgi kõikide suuliste refleksioonide transkriptsioonid. Kokku kodeeriti suulistes refleksioonides 621 ideeühikut. Igale ideeühikule anti üks kood. Järgmisena vaatas uurija uuesti läbi kõik kirjalike ja suuliste refleksioonide ideeühikud, et kontrollida teadmiste tüüpide sisest järjepidevust. Kodeerimise reliaabluse hindamiseks valiti kõikide suuliste ja kirjalike refleksioonide ideeühikute seast juhuslikult 107 ideeühikut (st 10% kõikidest kodeeritud ideeühikutest). Selgitamaks välja kodeerijatevaheline kooskõla, analüüsis teine uurija juhuslikult välja valitud ideeühikuid ning

määras igale ideeühikule ühe koodi. Kahe uurija vaheline kooskõla oli 0,84 (Coheni kappa), mis viitab peaaegu täielikule kokkulangevusele (Viera & Garrett, 2005).

Üliõpilaste poolt välja toodud õpetaja praktilise teadmise tüüpide võrdlemiseks erinevate gruppide lõikes kasutati hii-ruut testi, kuna praktilise teadmise tüübid on oma olemuselt nominaalskaalal olevad andmed (Field, 2009). Hii-ruut testi tulemuste valiidsuse kindlustamiseks jälgiti kolme aspekti:

- 1) lahtreid, mille oodatav sagedus on alla viie, ei tohi olla üle 20% (Field, 2009);
- 2) statistiliselt oluliste tulemuste määramisel kasutatakse korrigeeritud standardiseeritud jääki (*adjusted standardised residual*), mis on täpsem kui standardiseeritud jääk, kuna võtab arvesse ka standardhälbe (Bech, 2012). Käesolevas töös kasutatakse edaspidi terminit *standardiseeritud jääk* (stj) korrigeeritud standardiseeritud jäägi tähenduses;
- 3) standardiseeritud jääk (stj) peab olema suurem kui 1,96 või väiksem kui -1,96 (Field, 2009; Howell, 2006).

3. Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist nii üliõpilaste hinnangul kui nende refleksioonide analüüside põhjal. Uurimuse tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnang väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks viidi uurimuses osalenud üliõpilastega pärast suunatud refleksiooni protseduuri kõikide etappide sooritamist läbi tagasisideintervjuu. Intervjuu andmete analüüsimise tulemused esitatakse järgmiste teemade kaupa: video vaatamine, suuline ja kirjalik refleksioon, suunatud refleksiooni protseduuri seos praktikale püstitatud isiklike eesmärkidega, ettepanekud suunatud refleksiooni protseduuri edasiarendamiseks. Kuna klassiõpetaja õppekava üliõpilaste ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste tagasiside oli erinev põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste poolt suunatud refleksiooni protseduurile antud hinnangust, esitatakse vastanduvad tulemused teineteise järel.

Video vaatamine. Üldiselt tõid kõik klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õppekava üliõpilased välja, et video vaatamine aitas neil jälgida salvestatud tundi kõrvaltvaatajana. Paljud neist ütlesid, et tänu video vaatamisele märkasid nad enda või

(õpi)laste kohta detaile, mida nad muidu poleks tähele pannud. Kõige sagedamini mainiti sealjuures enda hääletooni, kehakeelt ja sõnavara. Lisaks tõid paljud klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õppekava üliõpilased välja, et nende juhendaja ei pööranud tähelepanu nendele aspektidele, mida üliõpilased videot vaadates märkasid ja oluliseks pidasid. Eeltoodut illustreerib järgmine mõte: „*Kasulik oli see, et sa märkasid ka neid asju enda kohta, mida teised peavad tavaliseks ja ei oska välja tuua, aga ise vaatad ja siis mustvalgel, klassi ees kõrvaltvaatajana näed, et kuidas su kehakeel on, mismoodi sa liigud, mismoodi su häääl ja kõne ja intonatsioon on, et selles mõttes on hea märgata ja õppida selle pealt, sest muidu teised võib-olla ei ütle neid asju* (Ü2).“ Seega ei oleks paljud olulised aspektid, mida üliõpilased pidasid pärast video vaatamist enese edasise arendamise seisukohalt tähtsaks, juhendajaga arutades välja tulnud.

Nagu eelpool öeldud (vt pkt 2.2.) valisid üliõpilased reflekteerimiseks kaks olukorda: ühe jõustava ja ühe, mis oli nende jaoks keeruline. Sealjuures tõid klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õppekava üliõpilased enamasti välja, et keeruline olukord ei olnud nende jaoks negatiivne, vaid juhtis tähelepanu sellele, mida oleks vaja edaspidi endas arendada. Lisaks sellele märkasid üliõpilased videot vaadates mitmeid positiivseid aspekte, mis tõstis nende hinnangul nende enesekindlust. Mitmed klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased märkisid, et nad tundsid end vahetult pärast tunni läbiviimist sageli ebakindlalt ja nad olid enda suhtes väga kriitilised, kuid video vaatamine aitas sellest üle saada. Nimelt tõid üliõpilased välja, et enda nägemine video pealt kõrvaltvaataja positsioonilt aitas neil mõista, et tegelikult ei läinud tund nii halvasti, kui neile endale esialgu tundus. Mitmed üliõpilased tõid välja, et see on hoopis teise tähendusega, kui sa näed ennast ise video pealt ja sa ei pea toetuma vaid kellegi teise tagasisidele. Üliõpilased ütlesid, et video on nagu elav tõestus, mida ei saa eirata.

Paljud klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased kinnitasid, et video vaatamisel tehtud tähelepanekud aitasid neid järgmistes tundides. Nimelt olid üliõpilased enda hinnangul tänu video vaatamisele teadlikumad aspektidest, mida nad tahavad enda kui õpetaja juures muuta, ning see aitas neil järgmistel kordadel toimida soovitud viisil. Eelnevat ilmestab üliõpilase poolt väljatoodud tähelepanek: „*... igas järgmises tunnis mõtled ka, et seal tegin seda ja ma nüüd üritan paremaks teha mingit asja. Selles suhtes oli küll kasulik kindlasti* (Ü6).“ Lisaks eelpool toodule tõid pooled klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased välja, et nad pööravad algaja õpetajana enam tähelepanu tunniga seotud tegevustele kui õpilastele. Sealjuures tähendasid üliõpilased, et video aitas neile vajadusel jälgida õpilasi

individuaalselt. Üks üliõpilane kirjeldas eelnevaga seotud mõtet järgmiselt: „... *et lihtsalt sa näedki ennast kõrvalt, päriselt. Ja samal ajal näed sa ka kõiki lapsi, mida kõik need lapsed tegid. Et noh ikka, mul ei ole nagu kahekümnele silmi, et see oli nagu hea avastus* (Ü21).“

Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased hindasid aga video vaatamise kogemust erinevalt kui teiste õppekavade üliõpilased. Üks üliõpilane tõdes: „*Ma ei saanud selle video vaatamisest mitte midagi* (Ü9).“ Enamus põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilastest ei osanud välja tuua, kuidas videosalvestise vaatamine neid aitas. Paljud neist märkisid, et vähese eelneva kogemuse tõttu on neil keeruline välja tuua ühtegi kasulikku aspekti. Eelnevat illustreerib järgnev üliõpilase poolt väljatoodud tähelepanek: „*Praktika kontekstis toimus ülesanne minu arvates liiga vara, sest klassi ees esimest korda olles võib õppimise moment jääda väiksemaks, kui see võiks olla hiljem, kui on juba omandatud mingid kogemused* (Ü10).“ Vaid üksikud üliõpilased tõi välja, et video vaatamine aitas neil märgata enda hääletooni ja kehakeele kohta aspekte, millest nad ei olnud varem teadlikud. Mõned põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased arvasid, et neil oleks kasulik vaadata seda videot hiljem ja võrrelda siis arengut, mis on vahepeal toimunud. Enamus neist uskusid, et suunatud refleksiooni protseduurist oleks neile diplomipraktikal enam kasu.

Mitmed erinevate õppekavade üliõpilased täheldasid, et nad arvasid alguses, et filmimine ja video vaatamine on hirmuäratav. Enamus üliõpilastest kirjeldasid oma tunnivideo esimest vaatamist kui veidrat kogemust, sest nad ei olnud harjunud ennast video pealt vaatama, eriti veel õpetaja rollis. Üksikud üliõpilased märkisid, et nad ei julgenud alguses videot vaadata ning tundsid seda tehes veidi piinlikkust. Lisaks mõtlesid mõned üliõpilased ka sellele, kuidas nad teistele video pealt võivad näida. Samas tõid aga peaaegu kõik klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased välja, et esialgne ebamugavustunne kadus, kui nad jätkasid video vaatamist. Kokkuvõttes tõdesid aga kõik kolme õppekava üliõpilased, et tegelikult ei seganud filmimine tunni läbiviimist. Seda illustreerib ilmekalt ühe üliõpilase tõdemus: „... *suurim hirm seoses filmimisega oli see, et minu tehtav tegevus läheb sassi ja see jääb kõik lindile, kellelegi vaadata, aga tegelikult oli filmimise ajal vaba õhkkond ja ma ei tundnud peaaegu üldse ebamugavust* (Ü16).“

Suuline ja kirjalik refleksioon. Peaaegu kõik klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased tõid välja, et suunatud refleksiooni protseduuri erinevad etapid aitasid neil väljavalitud olukordi sügavamalt analüüsida. Sarnaselt tõid paljud neist välja, et iga uue etapiga jõudsid nad väljavalitud olukordade kohta mõnevõrra uute arusaamisteni ning et küsimused suunasid neid mõtlema tavapärasest erineval

viisil. Seda illustreerib ilmekalt ühe üliõpilase poolt välja toodud mõte: „Üldiselt oli see hea kogemus, sain ennast õpetamisel kõrvalt näha ja videot analüüsides panin tähele asju, mida muidu kindlasti ei oleks näinud. Analüüsimisel olin sunnitud mõtlema oma tugevatele ja nõrkadele külgedele ja sellele, kuidas enda tegevust tulevikus efektiivsemaks muuta. Kindlasti sain kogemuse käigus juurde julgust (Ü16).“ Eriti oluliseks pidasid nad küsimusi, mis suunasid mõtlema õpilase seisukohast. Nimelt tõid üliõpilased välja, et nad olid harjunud analüüsima olukordi iseendast lähtuvalt, kuid suunatud refleksiooni protseduur aitas neil teadlikult ka õpilastele enam tähelepanu pöörata.

Enamus klassiõpetaja õppekava üliõpilastest ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilastest tõid välja, et võrreldes varasemate analüüsidega olid läbitehtud suuline ja kirjalik refleksioon põhjalikumad ja detailsemad. Enamus neist täheldasid, et kui nende varasemad analüüsid olid olnud üldisemad ja mõnevõrra pinnapealsemad, siis suunatud refleksiooni protseduur toetas väljavalitud olukordade sügavat analüüsi, mis oli üliõpilaste hinnangul kasulik. Eeltoodut illustreerib järgnev üliõpilase arutlus: „... kui tegevuses läks midagi hästi või halvasti, et ma pärast mõtlen selle situatsiooni läbi uuesti. Et noh, kui lihtsalt igapäevaselt, siis on see, et mõtlen, noh täna läks hästi või täna läks halvasti, aga ma ei analüüsi seda nagu põhjalikumalt või et mis võis seda põhjustada Et pani nagu teistmoodi mõtlema (Ü21).“ Paljud klassiõpetaja õppekava ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased rõhutasid kõrvaltseisja vaatepunkti, mis andis refleksioonile objektiivsema pilgu. Näiteks tõi üks üliõpilane välja järgmise mõtte: „Varem oli selline subjektiivne, nagu lihtsalt tõesti enda arvamusel, aga nüüd oli natuke see, et said nagu kõrvaltvaataja pilguga näha ja tõesti analüüsida (Ü2).“ Lisaks tõid mõned neist esile ka pikemale perioodile jaotatud refleksiooni positiivse aspekti, mis toetas esialgsete emotsioonide seetõttu on nende üliõpilaste hinnangul kergem omaks võtta refleksiooniprotseduuri käigus ilmnunud tähelepanekuid.

Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste hinnang suulisele ja kirjalikule refleksioonile oli aga teistsugune. Enamus neist ei suutnud nimetada, kuidas refleksiooniprotseduur neid toetas. Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased hindasid kõige rohkem nende juhendaja poolt antud tagasisidet. Kõik nad märkisid ära, et juhendaja toetas nende mõtete ja emotsioonide analüüsimist, mis videost või refleksioonidest välja ei tulnud. Enamus põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste hinnangul olid aga nende refleksiooni olulisemateks aspektidest iseenda tunded ja mõtted. Eeltoodud hinnangut ilmestab üliõpilase poolt väljatoodud mõte: „... hästi oluline on minu jaoks see, millised emotsioonid mul sel hetkel on...aga seda ei näe video pealt (Ü11).“

Enam kui pooled erinevate õppekavade üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni üksinda läbi, tõid välja, et ilma kellegi toetuseta oli keeruline suulist refleksiooni läbi viia. Seetõttu tundsid nad, et nad ei saanud suunatud refleksiooni protseduurist nii palju kasu kui need, kes reflekteerisid koos kellegagi. Nimelt oleks nende hinnangul kellegi tugi nende refleksiooni toetanud. Üks üliõpilane, kes viis suulise refleksiooni üksinda läbi tõdes järgmist: „...*natukene raske oli nagu ise üksi seal vestelda endaga, selles mõttes, et ma ei märka kõike nii nagu teise silm märkaks* (Ü21).“ Sarnaselt tõdes ka teine: „... *ma tegin [suulist refleksiooni] üksinda, sellest võis ka olla see et ma tundsin, et ma ei saanud midagi juurde. Kui ma oleks mentoriga koos olnud, siis oleks saanud* (Ü7).“ Samal ajal tõid aga enamus üliõpilastest, kes viisid suulise refleksiooni läbi koos kaasüliõpilase või juhendajaga, välja, et koos teise inimesega oli kergem reflekteerida. Mõni üliõpilane täpsustas, et kaaslane aitas refleksiooni suunata ning küsimused arusaadavamasse konteksti panna. Üks üliõpilane, kes viis suulise refleksiooni läbi koos kaasüliõpilasega, tõi välja, et kaaslane aitas tal pingeid maha võtta ning muutis olukorra meeldivamaks. Sarnaselt üksinda reflekteerijatele arvasid üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni läbi koos kaaslasega, et üksinda reflekteerimine ei oleks olnud nii kasulik kui koos kaaslasega reflekteerimine.

Nagu eelpoolt selgitatud (vt ptk 2.2.) koosnes suunatud refleksiooni protseduur kolmest etapist. Üldiselt olid enamus kolme õppekava üliõpilased erinevate etappide ajalise jaotuse rahul. Nimelt võimaldas nende hinnangul etappide ajaline hajutus neil erinevatele etappidele keskenduda. Enamus üliõpilaste hinnangul ei olnud neil raskusi erinevate etappide läbitegemiseks vajaliku aja leidmisega. Ainult paar üliõpilast tõid välja, et suunatud refleksiooni protseduur oli ajamahukas ning üksikud üliõpilased oleksid eelistanud, kui refleksiooniprotseduuri erinevad etapid oleksid toimunud väiksemate vahedega. Samas tõdesid nad, et refleksiooniprotseduuri ajaline jaotus toetas objektiivsemat refleksiooni. Eelpool toodud hinnang peegeldub järgmises üliõpilase mõttes: „... *kuigi teisest küljest on nagu hea, kui see emotsioon natukene maha jahtub ja sa saad vaadata nagu natukene niimoodi nagu objektiivsemalt* (Ü3).“

Suunatud refleksiooni protseduuri seos praktikale püstitatud isiklike eesmärkidega. Peaaegu iga klassiõpetaja õppekava üliõpilane ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilane märkis, et suunatud refleksiooni protseduur aitas neil hinnata, mil määral olid nad saavutanud praktikale püstitatud eesmärgid. Näiteks arutles üks üliõpilane järgmiselt: „... *et ma tahtsin, et õpilased saaksid võimalikult palju kaasa mõelda, kaasa rääkida, aga kaasarääkimise puhul on alati see klassi haldamine, et see ei läheks nagu üle käte. Sealt video pealt oli näha, et tegelikult tulen nendega toime, et nad saavad palju rääkida, aga samas on*

ka see, et see ei lähe üle piiri, ja jõuab nendesse aegadesse, mis on planeeritud ja nad jõuavad reaalselt need asjad valmis, nad jõuavad reaalselt ette kantud ja kõik. Et just see oli, seda oli hea näha (Ü3).“ Põhikooli mitme aine õpetaja üliõpilaste jaoks oli tegemist aga nende esimese tunniandmise kogemusega, mistõttu oli enamiku nende hinnangul praktika eesmärgiks tund läbi viia. Nagu üks üliõpilane tõdes: „*Kuna ma mingeid konkreetseid eesmärgi ei seadnud, ei oska ma nende täitumist hinnata. Tunni osa läbi viimisel oli minu eesmärk see ära teha ilma suuremate viperusteta ja see mul ka õnnestus (Ü10).*“ Peaaegu kõik põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased tundsid, et suunatud refleksiooni protseduur ei toetanud eelpool nimetatud eesmärgi saavutamist.

Kõik klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased tõid välja, et suunatud refleksiooni protseduur on nende hinnangul kasulik ja vajalik ning see peaks olema praktika kohustuslik ülesanne. Mõned neist viitasid, et sellest ülesandest oleks kasu ka töötavatele õpetajatele. Enamus klassiõpetaja õppekava üliõpilastest ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilastest arvasid, et seda protseduuri võiks praktika ajal läbi teha mitmel korra. Nii oleks nende hinnangul võimalik hinnata ka enda arengut. Paljud neist märkisid, et suunatud refleksiooni protseduurist võiks olla kasu ka varasemate praktikate käigus. Samal ajal märkisid nad, et filmimine ei tohiks toimuda praktika esimeste tundide ajal. Nende hinnangul on refleksiooniprotseduuri kasulik läbi teha siis, kui üliõpilane tunneb end juba (õpi)lastega mugavamalt.

Enamus põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilastest tõid välja, et kuna neil ei olnud varasemat tunniandmise kogemust, siis ei olnud suunatud refleksiooni protseduur nende hinnangul kasulik. Samuti ei olnud neil selle praktika raames võimalik rohkem tunde läbi viia, mistõttu ei olnud neil oma hinnangul võimalik ka enda tegevust õpetajana parandada. Enamus põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased arvasid aga, et sellest protseduurist oleks hilisema praktika ajal enam kasu. Nimelt tundsid nad, et enda kogemuse üle reflekteerimiseks oleks neil vaja mõningast eelnevat kogemust.

Ettepanekud suunatud refleksiooni protseduuri edasiarendamiseks. Enamiku üliõpilaste hinnangul olid suunatud refleksiooni protseduuri juhendid selged. Enamus neist tõid välja, et etteantud küsimused tõesti suunasid nende refleksiooni ning need olid hea fookusega. Samas tegid üliõpilased ka mitmeid ettepanekuid, kuidas muuta küsimusi ja juhendeid veelgi paremaks. Enamasti soovitasid üliõpilased lisada mõnele küsimustele näiteid või selgitusi, et muuta küsimused üheselt mõistetavamaks. Peaaegu pooled üliõpilased tõid välja, et küsimused võiksid olla üldisemad, et need sobiksid paremini erinevate olukordade üle reflekteerimiseks. Lisaks selle tundsid mitmed üliõpilased, et nad oleksid tahtnud arutleda

refleksiooni käigus veel mõnede aspektide üle, kuid nende hinnangul ei olnud selleks sobivat kohta. Sealjuures täpsustasid mõned üliõpilased, et refleksioonis võiks olla küsimus ka tunni kui terviku kohta. Tunni erinevad osad on omavahel seotud ja mõningane taustainformatsioon aitaks nende hinnangul neil oma olukordi paremini selgitada. Niisamuti tundsid mõned üliõpilased, et nende refleksiooni toetaksid küsimused üliõpilase emotsioonide kohta.

Peaaegu kõikide erinevate õppekavade üliõpilaste hinnangul oli neil teatud määral raskusi küsimustega, mis suunasid väljavalitud olukorda teooriaga seostama (vt lisa 3). Mitmed üliõpilased tõid välja, et nad ei teadnud, kust leida väljavalitud olukorraga seotud kirjandust ja teoreetilist tuge. Mõned üliõpilased märkisid, et neil on olemas üldine teadmine, kuid nad ei oska seda seostada ühegi konkreetse teooriaga. Lisaks tõid mitmed üliõpilased välja, et neil puuduvad piisavad pedagoogilised teadmised, et väljavalitud olukordade üle reflekteerida.

Kokkuvõttes võib välja tuua, et kolme õppekava üliõpilaste hinnangul väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile olid erinevad. Täpsemalt erinesid nende üliõpilaste arvamused, kellel oli juba mõningane eelnev pedagoogiline kogemus, ja nende üliõpilaste arvamused, kellel puudus eelnev pedagoogiline kogemus. Ühelt poolt oli klassiõpetaja õppekava üliõpilaste ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste hinnangul suunatud refleksioon kasulik, aidates neil sügavamalt reflekteerida väljavalitud olukordade üle, suunates neid mõtlema õpilaste seisukohast ning aidates neil teha videosalvestise vahendusel enda ja õpilaste kohta tähelepanekuid, mida nad muidu ei olnud märganud. Teiselt poolt tundsid aga põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased, et neil ei olnud piisavalt kogemusi ja teadmisi, et väljavalitud olukordi mõtestada. Samuti oli nende hinnangul nende refleksioon enam suunatud iseenda mõtete ja tunnete analüüsimisele. Seetõttu ei olnud suunatud refleksiooni protseduur nende hinnangul sel hetkel nende jaoks kasulik. Samas märkisid nad, et sellest protseduurist oleks nendele hiljem tõenäoliselt rohkem kasu. Üliõpilaste tagasiside annab alust oletada, et konkreetne suunatud refleksiooni protseduur on sobilikum teatud eelneva pedagoogilise praktika kogemusega üliõpilastele.

3.2. Õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid

Teisele uurimisküsimusele vastuse leidmiseks võrreldi hii-ruut testiga õpetajakoolituse üliõpilaste poolt kirjalikus ja suulises refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüüpe. Testi tulemused näitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seostatud kirjaliku ja suulise refleksiooniga ($\chi^2=93,9$,

$p < 0,01$, $df=5$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2=16,8$) (Howell, 2006) ning mitte ükski oodatud sagedus ei ole väiksem kui 5, mis näitab, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Tulemused näidavad (vt tabel 3), et ligikaudu 70% kõikidest meenutustest, 72% kõikidest hinnangutest ja 69% kõikidest praktilistest põhjendustest olid välja toodud suulistes refleksioonides. Samal ajal näitavad tulemused, et ligikaudu 55% reeglitest ja praktilistest põhimõtetest, 62% artefaktidest ja 77% teoreetilistest põhjendustest esitati kirjalikes refleksioonides.

Tabel 3. Õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline põhimõte	Artefakt	PP	TP	Kokku
KR	Arv	59	39	143	54	102	39	436
	% R tüübist	13,5%	8,9%	32,8%	12,4%	23,4%	8,9%	100%
	% PT tüübist	30,4%	27,9%	54,8%	62,1%	31,5%	76,5%	41,2%
	Stj	-3,4	-3,5	5,1	4,1	-4,3	5,2	
SR	Arv	135	101	118	33	222	12	621
	% R tüübist	21,7%	16,3%	19,0%	5,3%	35,7%	1,9%	100%
	% PT tüübist	69,6%	72,1%	45,2%	37,9%	68,5%	23,5%	58,8%
	Stj	3,4	3,5	-5,1	-4,1	4,3	-5,2	
Kokku	Arv	194	140	261	87	324	51	1057
	% R tüübist	18,4%	13,2%	24,7%	8,2%	30,7%	4,8%	100%
	% PT tüübist	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Märkused. KR – kirjalik refleksioon
 SR – suuline refleksioon
 R tüüp – refleksiooni tüüp
 PT tüüp – praktilise teadmise tüüp
 PP – praktiline põhjendus
 TP – teoreetiline põhjendus
 Stj – standardiseeritud jääk

Standardiseeritud jääkide (vt tabel 3) põhjal saab välja tuua, et üliõpilased tõid suulises refleksioonis välja enam meenutusi ($stj=3,4$), hinnanguid ($stj=3,5$) ja praktilist põhjendust ($stj=4,3$), kui oleks oodatud praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotuse järgi. Seevastu aga tõid üliõpilased kirjalikus refleksioonis välja enam reegleid ja praktilise põhjendusi ($stj=5,1$), artefakte ($stj=4,1$) ja teoreetilisi põhjendusi ($stj=5,2$), kui oleks oodanud praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotuse järgi. Kokkuvõtlikult näitavad tulemused, et üliõpilaste suulisi refleksioone iseloomustas enam narratiivse teadmise ja praktiliste põhjenduste väljendamine, samas kui kirjalikes refleksioonides toodi sagedamini välja järeldavat teadmist ning teoreetilist põhjendamist.

3.3. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid

Kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks võrreldi hii-ruut testiga erinevate õpetajakoolituse üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpe suulises ja kirjalikes refleksioonides. Hii-ruut testiga võrreldi väljatoodud praktilise teadmise erinevusi suulistes refleksioonides, kirjalikes refleksioonides ja mõlemas refleksioonis koos.

Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulises refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid. Testi tulemused näitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seotud õpetajakoolituse õppekavaga ($\chi^2=24,7$, $p<0,01$, $df=10$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2=23,2$) (Howell, 2006) ning 16,7% lahtri oodatud sagedus on väiksem kui 5, mis näitavad, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Täiendav protsentide võrdlemine (vt lisa 6, tabel 4) näitab, et oma suulises refleksioonis on kõige enam meenutusi välja toonud põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased (ligikaudu 37% kõikidest meenutustest) ning kõige enam artefakte koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased (ligikaudu 67% kõikidest artefaktidest). Seevastu oli aga kõige vähem artefakte (ligikaudu 12% kõikidest artefaktidest) põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste suulistes refleksioonides. Sarnaselt eeltooduga saab standardiseeritud jääkide (vt lisa 6, tabel 4) põhjal välja tuua, et koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased tõid suulises refleksioonis välja enam artefakte ($stj=3,8$), kui oleks oodatud praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotumise järgi. Samal ajal tõid aga põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased suulises refleksioonis välja enam meenutusi ($stj=2,4$) ja vähem artefakte ($stj=-2,0$), kui oleks oodatud juhusliku jaotumise alusel.

Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid. Hii-ruut testi tulemused kinnitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seotud õpetajakoolituse õppekavaga ($\chi^2=18,4$, $p<0,05$, $df=10$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2=18,3$) (Howell, 2006) ning mitte ühegi lahtri oodatud sagedus ei väiksem kui 5, mis kinnitavad, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Täiendav protsentide võrdlemine (vt lisa 7, tabel 5) näitas, et koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased tõid oma kirjalikus refleksioonis välja kõige enam hinnanguid

(ligikaudu 56% kõikidest esitatud hinnangutest). Samal ajal oli aga klassiõpetaja õppekava üliõpilaste poolt välja toodud praktiliste põhjenduste osakaal kõikidest suurem (ligikaudu 47% kõikidest väljatoodud praktilistest põhjendustest). Sealjuures oli ligikaudu 31% kõikidest väljatoodud praktilistest põhjendustest välja toodud koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste poolt. Standardiseeritud jääkide põhjal saab täpsemalt välja tuua, et koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased esitasid oma kirjalikus refleksioonis rohkem hinnanguid ($stj=2,1$) ja vähem praktilisi põhjendusi ($stj=-2,2$), kui seda oleks oodatud praktilise teadmise juhusliku jaotumise järgi. Erinevalt koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilastest tõid klassiõpetaja õppekava üliõpilased oma kirjalikus refleksioonis välja aga rohkem praktilisi põhjendusi ($stj=3,0$), kui see oleks juhuslikult jaotudes oodatud.

Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid. Hii-ruut testi tulemused kinnitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises ja kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seotud õpetajakoolituse õppekavaga ($\chi^2=27,6$, $p<0,01$, $df=10$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2=25,2$) (Howell, 2006) ning mitte ühegi lahtri oodatud sagedus ei väiksem kui 5, mis kinnitavad, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Tulemused näitavad (vt tabel 6), et põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased esitasid võrreldes teiste õppekavade üliõpilastega oma suulises ja kirjalikus refleksioonis protsentuaalselt enam meenutusi (ligikaudu 32% kõikidest väljatoodud meenutustest) ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased protsentuaalselt kõige enam artefakte (ligikaudu 51% kõikidest esitatud artefaktidest). Klassiõpetaja õppekava üliõpilased esitasid oma suulises ja kirjalikus refleksioonis protsentuaalselt kõige enam praktilisi põhjendusi (ligikaudu 42% kõikidest praktilistest põhjendustest, mis moodustab ligikaudu 36% kõikidest nende poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpidest). Samal ajal esitasid koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased ligikaudu 32% kõikidest väljatoodud praktilistest põhjendustest, mis moodustab ligikaudu ainult veerandi kõikidest nende poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpidest.

Standardiseeritud jääkide põhjal (vt tabel 6) saab täpsemalt välja tuua, et koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased tõid oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja rohkem artefakte ($stj=2,6$) ja põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased rohkem meenutusi ($stj=3,1$), kui seda oleks praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotumise puhul oodatud. Samal ajal tõid koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja vähem praktilisi põhjendusi ($stj=-2,8$), kui seda oleks võinud

juhusliku jaotumise järgi oodata. Lisaks esitasid põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased vähem teoreetilisi põhjendusi ($stj=-2,1$), kui seda oleks praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotumise puhul oodatud. Seevastu tõid aga klassiõpetaja õppekava üliõpilased oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja enam praktilisi põhjendusi ($stj=2,6$), kui seda oleks juhusliku jaotumise korral oodatud.

Tabel 6. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulistes ja kirjalikes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline põhimõte	Artefakt	PP	TP	Kokku
KELA	Arv	65	61	103	44	102	24	399
	% ÕR-st	16,3%	15,3%	25,8%	11,0%	25,6%	6,0%	100%
	% PT tüübist	33,5%	43,6%	39,5%	50,6%	31,5%	47,1%	37,7%
	Stj	-1,3	1,5	,7	2,6	-2,8	1,4	
KLÕP	Arv	61	48	89	27	135	20	380
	% ÕR-st	16,1%	12,6%	23,4%	7,1%	35,5%	5,3%	100%
	% PT tüübist	31,4%	34,3%	34,1%	31,0%	41,7%	39,2%	36,0%
	Stj	-1,4	-,4	-,7	-1,0	2,6	,5	
PÕM	Arv	68	31	69	16	87	7	278
	% ÕR-st	24,5%	11,2%	24,8%	5,8%	31,3%	2,5%	100%
	% PT tüübist	35,1%	22,1%	26,4%	18,4%	26,9%	13,7%	26,3%
	Stj	3,1	-1,2	,1	-1,7	,3	-2,1	
Kokku	Arv	194	140	261	87	324	51	1057
	% ÕR-st	18,4%	13,2%	24,7%	8,2%	30,7%	4,8%	100%
	% PT tüübist	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Märkused. KELA – koolieelse lasteasutuse õppekava

KLÕP – klassiõpetaja õppekava

PÕM – põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

ÕR – õppekava rühm

PT tüüp – praktilise teadmise tüüp

PP – praktiline põhjendus

TP – teoreetiline põhjendus

Stj – standardiseeritud jääk

Kokkuvõtvalt näitavad tulemused, et erinevate õppekavade üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpide vahel on erinevused. Teistest eristuvad põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased, kes esitavad sagedamini meenutusi, samas kui klassiõpetaja õppekava üliõpilasi ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilasi iseloomustab kõrgema üldistusega teadmiste sagedasem esitamine.

3.4. Erinevad suulise refleksiooni grupid valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid

Neljandale uurimisküsimusele vastuse saamiseks võrreldi hii-ruut testiga erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpe suulistes ja kirjalikes refleksioonides. Hii-ruut testiga võrreldi välja toodud praktilise teadmise erinevusi suulistes refleksioonides, kirjalikes refleksioonides ja mõlemas refleksioonis koos.

Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid suulises refleksioonis. Esiteks võrreldi erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt suulises refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüüpide erinevusi. Testi tulemused näitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt suulises refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüübid ei ole statistiliselt oluliselt seotud valitud suulise refleksiooni grupiga ($p > 0,05$).

Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid kirjalikus refleksioonis. Teiseks võrreldi erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt kirjalikus refleksioonis välja toodud praktilise teadmise tüüpide tulemusi. Hii-ruut testi tulemused kinnitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt kirjalikes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seotud õpetajakoolituse õppekavaga ($\chi^2 = 28,8$, $p < 0,01$, $df = 10$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2 = 25,2$) (Howell, 2006) ning mitte ühegi lahtri oodatud sagedus ei väiksem kui 5, mis kinnitavad, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Tulemused näitasid (vt lisa 8, tabel 7), et üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni üksi läbi, tõid oma kirjalikus refleksioonis välja ligikaudu 85% kõikidest väljatoodud hinnangutest. Samal ajal tõid koos kaasüliõpilasega ja juhendajaga suulise refleksiooni läbiviinud üliõpilased oma kirjalikus refleksioonis välja vastavalt 10% ja 5% kõikidest väljatoodud hinnangutest. Sealjuures moodustasid üksinda suulise refleksiooni läbiviinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmiste tüüpidest reeglid ja praktilised põhimõtted 28% kõikidest nende poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpidest, samas kui koos kaasüliõpilasega või juhendajaga suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilastel oli reeglite ja praktiliste põhimõtete osakaal suurem (vastavalt 38% ja 39% kõikidest nende poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpidest).

Standardiseeritud jääkide põhjal (vt lisa 8, tabel 7) saab täpsemalt välja tuua, et üksinda reflekteerimise tingimuse valinud üliõpilased toovad oma kirjalikus refleksioonis välja rohkem hinnanguid ($stj = 4,3$) ning vähem reegleid ja praktilisi põhimõtteid ($stj = -2,4$), kui

oleks oodatud praktilise teadmise juhusliku jaotumise puhul. Seevastu toovad aga üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni läbi koos kaasüliõpilase või juhendajaga, oma kirjalikus refleksioonis välja vähem hinnanguid (vastavalt $stj=2,3$ ja $stj=-2,7$), kui seda oleks juhusliku jaotumise alusel oodatud.

Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid suulises ja kirjalikus refleksioonis. Kolmandaks võrreldi erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpide tulemusi. Hii-ruut testi tulemused kinnitasid, et õpetajakoolituse üliõpilaste poolt kirjalikes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid on statistiliselt oluliselt erinevalt seotud õpetajakoolituse õppekavaga ($\chi^2=21,0$, $p<0,05$, $df=10$). Hii-ruudu statistik ületab vastava vabadusastme kriitilise väärtuse ($\chi^2=18,3$) (Howell, 2006) ning mitte ühegi lahtri oodatud sagedus ei ole väiksem kui 5, mis kinnitavad, et hii-ruut testi läbiviimise tingimused on täidetud.

Tabel 8. Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid suulistes ja kirjalikes refleksioonides

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline põhimõte	Artefakt	PP	TP	Kokku
Ü	Arv	82	73	93	41	147	29	465
	% SRG-st	17,6%	15,7%	20,0%	8,8%	31,6%	6,2%	100%
	% PT tüübist	42,3%	52,1%	35,6%	47,1%	45,4%	56,9%	44,0%
	Stj	-,5	2,1	-3,1	,6	,6	1,9	
K	Arv	56	44	95	22	94	10	321
	% SRG-st	17,4%	13,7%	29,6%	6,9%	29,3%	3,1%	100%
	% PT tüübist	28,9%	31,4%	36,4%	25,3%	29,0%	19,6%	30,4%
	Stj	-,5	,3	2,4	-1,1	-,6	-1,7	
J	Arv	56	23	73	24	83	12	271
	% SRG-st	20,7%	8,5%	26,9%	8,9%	30,6%	4,4%	100%
	% PT tüübist	28,9%	16,4%	28,0%	27,6%	25,6%	23,5%	25,6%
	Stj	1,1	-2,7	1,0	,4	,0	-,4	
Kokku	Arv	194	140	261	87	324	51	1057
	% SRG-st	18,4%	13,2%	24,7%	8,2%	30,7%	4,8%	100%
	% PT tüübist	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Märkused. Ü – üksinda

K – kaasüliõpilasega

J – juhendajaga

SRG – suulise refleksiooni grupp

PT tüüp – praktilise teadmise tüüp

PP – praktiline põhjendus

TP – teoreetiline põhjendus

Stj – standardiseeritud jääk

Tulemused näitasid (vt tabel 8), et üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni üksi läbi, esitasid ligikaudu 52% kõikidest hinnangutest, mis suulistes ja kirjalikes refleksioonides välja toodi. Samal ajal tõid aga koos juhendajaga suulise refleksiooni läbiviinud üliõpilased oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja vaid ligikaudu 16% kõikidest esitatud hinnangutest.

Seevastu tõid üksinda suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilased teistega võrreldes oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja vähem reegleid ja praktilisi põhimõtteid. Kui koos kaaslasega suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilaste suulistes ja kirjalikes refleksioonides esitatud praktilise teadmise tüüpidest oli ligi 30% reegleid ja praktilisi põhimõtteid, siis üliõpilastel, kes viisid suulise refleksiooni üksi läbi, oli see osakaal vaid ligikaudu 20%.

Standardiseeritud jääkide täpsem võrdlemine näitab, et üliõpilased, kes viisid suulise refleksiooni üksinda läbi, tõid oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides välja rohkem hinnanguid ($stj=2,1$) ning vähem reegleid ($stj=-3,1$), kui seda oleks oodatud praktilise teadmise tüüpide juhusliku jaotumuse järgi. Samal ajal esitasid aga koos kaaslasega suulise refleksiooni läbi teinud üliõpilased oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides rohkem reegleid ja praktilisi põhimõtteid ($stj=2,4$) ning koos juhendajaga suulise refleksiooni läbi teinud üliõpilased vähem hinnanguid ($stj=-2,7$), kui seda oleks juhusliku jaotumuse järgi oodatud.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et üksinda suulise refleksiooni läbi teinud üliõpilased tõid oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides välja enam hinnanguid (narratiivne teadmine) ning vähem reegleid ja praktilisi põhimõtteid (järelenduslik teadmine) kui koos kaasüliõpilase või juhendajaga suulise refleksiooni läbiviinud üliõpilased. Seega viitavad tulemused sellele, et üksi suulist refleksiooni läbi viies on mõnevõrra raskem jõuda oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides teadmiseni, mis on üldistatavad erinevatesse olukordadesse.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist nii üliõpilaste hinnangul kui nende refleksioonide analüüside põhjal. Uurimuse ajendiks oli mitmete autorite poolt jagatud tähelepanek, et õpetajakoolituse programmid ei valmista üliõpilasi nende tulevaseks tööks õpetajana piisavalt hästi ette. Eelpool toodud probleemile on viidanud paljud uurijad nii Euroopas kui ka mujal maailmas (näit Hammerness & Klette, 2014; Hammerness et al., 2005; Kansanen et al., 2000; Korthagen, 2001; Lieberman & Pointer Mace, 2009; Meijer, 2010; Ryan & Jones, 2014). Suurendamaks õpetajate esmaõppe relevantsust ja toetamaks õpetajakoolituse üliõpilaste paremat ettevalmistust, töötati Euroopa

Liidu elukestva õppe programmi Comenius projekti ACTTEA raames välja suunatud refleksiooni protseduur (Meijer et al., 2014), mida rakendasid oma pedagoogilise praktika raames ühe Eesti ülikooli kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilased. Täpsemalt oli nimetatud protseduuri eesmärgiks õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise loomise toetamine pedagoogilise praktika käigus. Sellist tüüpi teadmiste loomise soodustamisele õpetajakoolituses on samuti mitmete autorite poolt tähelepanu pööratud (vt näit Meijer, 2013). Alljärgnevalt arutletakse varasemate uurimuste valguses käesoleva uurimuse peamiste tulemuste ja nende rakendusvõimaluste üle uurimisküsimuste järgi ning tuuakse välja läbiviidud uurimuse tugevused, kitsaskohad ja soovitused edasisteks uurimusteks.

Kahe õppekava üliõpilaste hinnangul toetas suunatud refleksiooni protseduur praktika käigus õppimist. Nimelt tõid klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased välja, et refleksiooni erinevad etapid aitasid neil ühelt poolt avastada uusi aspekte iseenda ja (õpi)laste kohta ning teiselt poolt põhjalikumalt ja detailsemalt väljavalitud olukordade üle reflekteerida. Täpsemalt tõid üliõpilased välja, et videosalvestis aitas neil näha väljavalitud olukorda kõrvaltseisja vaatepunktist. Eriti oluliseks peeti kogemust pöörata tänu videosalvestisele ja suunavatele küsimustele tähelepanu (õpi)laste perspektiivile. Seega võib öelda, et suunatud refleksiooni protseduur toetas tegevuse käigus reflekteerimist (Schön, 1983), mille olulisusele õpetajakoolituse kontekstis on viidanud mitmed autorid (vt näit Meijer, 2013). Samuti rõhutasid üliõpilased seda, et suunavad küsimused aitasid neil reflekteerida väljavalitud olukordade üle erinevatest aspektidest ning minna oma refleksiooniga järjest sügavamale. Seega toetas klassiõpetaja õppekava üliõpilaste ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilaste hinnangul väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur oma praktilise kogemuse mõtestamist, mõistmaks mis on üliõpilase tegevuse ja otsuste taga, ning selle põhjal teadmiste loomist, mille olulisust on rõhutanud mitmed autorid (vt näit Hammerness et al., 2005; Meijer, 2013; Mena et al, 2013). Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste poolt väljatöötatud refleksiooni mudelile antud hinnangu erinevuste ja nende võimalike põhjenduste üle arutletakse all pool.

Täpsemalt näitasid uurimuse tulemused, et üliõpilased löid väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri käigus erinevat tüüpi praktilist teadmist. Uuringus eristati kuut tüüpi õpetaja praktilist teadmist, mis omakorda jagunesid kolme laiema kategooria alla: narratiive, järelduslik ja põhjendatud teadmine. Üliõpilased tõid oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja kõiki eristatud praktilisi teadmisi tüüpe, mis kõik on õpetaja praktilise kogemuse mõtestamise seisukohalt olulised (Meijer, 2014). Antud tulemus on kooskõlas Husu jt (2008) järeldustega, et õpetajakoolituse üliõpilased on võimelised oma kogemuse üle erineval

tasemel reflekteerima. Lisaks väljavalitud olukordade meenutamisele ja nendele hinnangu andmisele (narratiivne teadmine) tõid üliõpilased vastavate olukordade kohta välja ka reegleid ja praktilise põhimõtteid ning artefakte (järelaluslik teadmine), aga ka praktilisi ja teoreetilisi põhjendusi (põhjendatud teadmine). Teisisõnu toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni ülesanne ka enam üldistatavate teadmiste loomist (Meijer, 2014), mis peaks Mena jt (2013) hinnangul olemagi refleksiooni peamiseks ülesandeks.

Kuigi uurimuse tulemused näitavad, et üliõpilased tõid oma refleksioonides välja erinevat tüüpi teadmisi, kinnitasid peaaegu kõik üliõpilased, et neil oli raske luua seoseid teooria ja praktika vahel. Üliõpilaste hinnangut kinnitasid ka nende refleksioonide analüüsid. Antud tulemus on ootuspärane, sest paljud uurijad on viidanud sellele, et õpetajakoolituse programmid ei toeta piisaval määral teoreetiliste teadmiste seostamist praktikaga (Hammerness & Klette, 2014; Kansanen et al., 2000; Korthagen, 2001; Meijer, 2010; Ryan & Jones, 2014). Samas rõhutab aga Fenstermacher (1994), et võttes arvesse õpetaja teadmise praktilist olemust, on praktiline põhjendamine õpetajatöös paljudel juhtudel teoreetilisest põhjendamisest sobivam. Ehkki uurimispõhised teadmised on õpetaja praktilise teadmise üheks oluliseks osaks (Meijer, 2013), on üldisemaks eesmärgiks toetada õpetaja arutlemist oma praktilise tegevuse ja otsuste üle (Fenstermacher, 1994). Järelikult saab hoolimata teoreetilise põhjenduse väikesest osakaalust siiski järeldada, et käesoleva uurimuse tulemused osutavad väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri sobivusele õpetaja praktilise teadmise kujunemise toetamiseks.

Lisaks eeltoodutel annavad läbiviidud uurimuse tulemused alust järeldada, et suulise ja kirjaliku refleksiooni ülesanded soodustavad erinevat tüüpi teadmiste loomist, nagu on oma uurimuses leidnud ka Husu jt (2008). Nimelt tõid üliõpilased oma suulistes refleksioonides välja enam neid teadmisi, mis aitavad mõista konkreetset olukorda (narratiivne teadmine), kirjalikes refleksioonides aga teadmisi, mida saab kasutada ka teistes sarnastes olukordades hakkama saamiseks (järeldav teadmine). Käesolevas uurimuses välja tulnud erinevate praktiliste teadmiste tüüpide jaotus sarnaneb Husu jt (2008) uurimuses viidatud üliõpilaste poolt stimuleeritud meenutuse etapis ja reflektiivse arutelu käigu välja toodud erinevate teadmisetüüpide jaotusele.

Erinevate õpetajakoolituse õppekavade üliõpilaste refleksioonide analüüsid näitasid, et nende õppekavade üliõpilased, kus praktika on jaotatud pikema perioodi peale ning kus üliõpilastel oli enne suunatud refleksiooni protseduuri läbitemist eelnev praktikakogemus, tõid oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides välja enam üldistatavaid teadmisi. Seevastu üliõpilased, kelle puudus enne suunatud refleksiooni protseduuri läbitemist eelnev

praktikakogemus, jäid oma suulistes ja kirjalikes refleksioonides pigem meenutuste tasemele. Eelpool toodud tulemused on kooskõlas ka üliõpilaste endi hinnangutega. Nimelt märkisid kõik klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased, et suunatud refleksiooni protseduur oli nende hinnangul kasulik ja peaaegu kõik neist kinnitasid, et see aitas neil paremini hinnata, mil määral olid nad saavutanud oma praktikale püstitatud eesmärgid. Seevastu aga põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilased ei hinnanud läbitehtud protseduuri kasulikuks, viidates muuhulgas puudulikule eelnevale kogemusele. Seega viitavad tulemused sellele, et väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur näib olevat kasulik üliõpilastele, kellel on mõningane eelnev pedagoogiline kogemus.

Eelpool kirjeldatud kolme õppekava üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüüpide erinevus on kooskõlas varasemate uurimustulemustega. Sarnaselt Husu jt (2008) uurimusele täheldasid eelneva praktikakogemusega üliõpilased, et suunatud refleksiooni protseduur toetas nende professionaalset arengut. Samuti osutasid klassiõpetaja õppekava üliõpilased ja koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased, et suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemisel loodud teadmised toetasid neid järgmistes tundides. Seega võib öelda, et refleksiooniprotseduur aitas üliõpilastel luua oma praktilist teadmist, mis juhib õpetaja igapäevast õpetamistegevust (Meijer, 2013), võimaldades tal õpetamissituatsioonis efektiivselt toimida (Wilson et al., 1987).

Samavõrra ootuspärased olid ka põhikooli mitme aine õpetajate refleksioonide analüüsi tulemused ja nende hinnang refleksiooniprotseduurile. Nimelt on leitud, et oma õpetamispraktika alguses on üliõpilased keskendunud pigem iseendale (Meijer, 2013). Väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri eesmärk on aga mõtestada oma praktikakogemusi, et luua nendele tuginedes oma praktilist teadmist. Seetõttu on oodatav, et esimese pedagoogilise praktika põhjal on üliõpilastel raske oma kogemusele tuginedes üldistatud teadmisi luua. Samuti sõltub õpetaja praktilise teadmise olemus varasematest kogemustest (Brown et al., 1989). Ka põhikooli mitme aine õpetaja õppekava üliõpilaste endi hinnangul oli vähene eelnev kogemus üheks põhjuseks, miks nad antud protseduurist väga palju kasu ei saanud. Seega on ootuspärane, et põhikooli mitme aine õpetajad on oma praktilise teadmise loomisel enamasti narratiivsel tasemel.

Erineva suulise refleksiooni tingimuse valinud õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonide analüüside võrdlus tõi välja, et koos kaasüliõpilasega või juhendajaga suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilased tõid oma suulises ja kirjalikus refleksioonis välja vähem narratiivset teadmist kui üksinda suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilased. Sealjuures eristus

koos kaasüliõpilasega suulise refleksiooni läbiteinud üliõpilaste grupp selle poolest, et üliõpilased tõid välja enam üldistatavaid teadmisi kui teised grupid. Tulemused on kooskõlas ka üliõpilaste endi hinnanguga. Nimelt täheldasid üle poolte üksinda suulise refleksiooni läbi teinud üliõpilastest, et neil oli keeruline üksinda reflekteerida, ning nende hinnangul oleks kaaslase tugi nende refleksiooni toetanud. Sarnaselt hindasid kaaslase toetavat rolli koos kaasüliõpilasega või juhendajaga suulise refleksiooni läbi teinud üliõpilaste grupid. Seega viitavad uurimistulemused sellele, et väljatöötatu suunatud refleksiooni protseduurist on enam kasu, kui suulise refleksiooni etapp viiakse läbi koos kaasüliõpilase või juhendajaga.

Eelpool toodud tulemused on kooskõlas ka varasemate uurimistulemustega, mis toovad välja juhendaja (Meijer et al., 2002) ja kaasüliõpilase (Leijen et al., 2012; Lieberman & Pointer Mace, 2009) positiivse mõju refleksiooniprotsessile. Sealjuures näitab käesoleva uurimuse tulemuste täpsem võrdlus, et erineva suulise refleksiooni tingimuse valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid suuliste refleksioonide põhjal ei erinenud. Seega võib tulemuste põhjal oletada, et kaasüliõpilaste ja juhendajate poolt jagatud teadmine kandus edasi üliõpilaste suulisesse refleksiooni, kus nad sellele tuginedes oma praktilise teadmise kujundasid. Eelmainitud toetavad ka varasemad uurimistulemused, mis näitavad ühelt poolt, et õpetajakoolituse üliõpilased peavad kogenud õpetaja reflektiivsest arutelust osasaamist enda õpetamise seisukohalt kasulikuks (Meijer et al., 2002) ning teiselt poolt, et kaasõppijate refleksiooniprotsessis osalemine tõstab üldiselt refleksiooni kvaliteeti (Leijen et al., 2012). Seega aitavad käesoleva uurimuse tulemuse paremini mõista kaaslase rolli väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuris.

Kokkuvõttes viitavad läbiviidud uurimuse tulemused sellele, et väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur toetab oma praktilise kogemuse mõtestamist ja seeläbi õpetaja praktilise teadmise kujunemist. Kuigi uurimus viidi läbi ainult kolme õppekava üliõpilaste näitel ja väikese valimiga, annavad tulemused alust esialgseks järelduseks, et väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur toetab enam üliõpilasi, kellel on varasem pedagoogiline kogemus. Samuti osutavad tulemused sellele, et suunatud refleksiooni protseduurist on üliõpilastele enam kasu siis, kui suulise refleksiooni etapp viiakse läbi koos kaaslasega. Seega võib öelda, et tegemist on meetodiga, mis aitab õpetajakoolituse üliõpilasi nende edasiseks tööks paremini ette valmistada.

Uurimuse vastavus eetikanõuetele. Käesoleva uurimuse läbiviimisel jälgiti häid teadustavasi, jäädes uurimuse käigus ausaks ning järgides konfidentsiaalsuse põhimõtteid (Eesti Teaduste Akadeemia, 2002). Sellest lähtuvalt on käesolevas töös esitatud kõik andmed täpselt vastavalt uurimuse tulemustele, kirjeldatud ja arutletud erapooletult uurimuse

tulemuste üle ning väljendatud objektiivselt teiste autorite mõtteid, sealjuures nendele korrektselt viidates. Kuna uurimuse käigus koguti üliõpilaste poolt läbiviidud tundide videosalvestisi, suulisi ja kirjalikke refleksioone, küsiti nii koolide ja lasteasutuste juhtkondadelt, lapsevanematelt kui ka üliõpilastelt informeeritud nõusolek uurimuses osalemiseks, selgitades eelnevalt uurimuse eesmärgi, läbiviimist ning kogutud andmete kasutamist. Uurimuse käigus kogutud andmeid töödeldi ja hoiti konfidentsiaalsusnõudeid silmas pidades ning neid on kasutatud ainult uurimistöö otstarbel. Seega on käesolev uurimus läbi viidud vastavalt eetikanõuetele.

Töö tugevused. Käesoleva töö peamiseks tugevuseks on see, et läbiviidud uurimuse raames katsetati rahvusvahelise koostöö tulemusel väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri. Tänu sellele on olemas Eesti üliõpilaste näitel kogutud andmed, mis viitavad väljatöötatud meetodi sobivusele õpetaja praktilise teadmise kujunemise toetamiseks Eesti õpetajakoolituse kontekstis. Töö teiseks tugevuseks on uurimuse raames kogutud erinevad andmed. Nimelt koguti ja analüüsiti uurimuse raames nii üliõpilaste refleksioone kui ka nende hinnanguid väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile. Sealjuures toetasid erineval viisil kogutud andmed saadud tulemusi. Töö kolmandaks tugevuseks on nii kvalitatiivse kui ka kvantitatiivse andmeanalüüsi meetodite kasutamine, mis võimaldab nii õpetaja praktilise teadmise tüüpide sügavamat sisulist analüüsi kui ka võrreldud erinevuste statistilist analüüsimist.

Töö piirangud. Töö peamiseks piiranguks on see, et uurimuse käigus ei kogutu üliõpilastelt enne suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemist andmeid, et määratlada nende esialgne refleksioonitase. Vastavat puudujääki üritati kompenseerida üliõpilaste poolt suunatud refleksiooni protseduurile antud hinnangute uurimisega. Samas tuleb silmas pida, et tegemist oli vastava protseduuri esmakordse uurimisega. Sellistel juhtudel enamasti keerulisi uuringudisaine ei rakendata. Töö teiseks piiranguks on see, et uurimuses osalesid ainult kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilased ning uuritavaid oli ainult 21, mistõttu ei saa uurimuse tulemusi laiemalt üldistada. Eelpool toodust hoolimata annavad uurimuse tulemused alust oletada, et uurimuses rakendatud suunatud refleksiooni protseduur võib sobida erinevate õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemise toetamiseks. Uurimuse kolmandaks piiranguks on see, et puuduvad taustaandmed uurimuses osalenud juhendajate kohta, mistõttu ei ole võimalik täpsemalt analüüsida juhendajate praktilise teadmise seost vastava grupi üliõpilaste tulemustega. Vastavat kitsaskohta kompenseerib osaliselt see, et üliõpilased said vabalt valida, millisel tingimusel nad soovisid suulist refleksiooni läbi viia. Seega võib oletada, et üliõpilased valisid koos juhendajaga

reflekteerimise siis, kui neil oli oma juhendajaga usalduslik suhe ning nad tundsid, et juhendajaga arutamisest võib neile kasu olla. Töö neljanda piiranguna võib välja tuua uurimuses osalenud üliõpilaste eelneva töökogemuse mitteametamine. Nimelt arvestati läbiviidud uurimuses üliõpilase eelneva pedagoogilise kogemusena õppekava raames sooritatud pedagoogilist praktikat. Samas võib aga üliõpilastel olla väljaspool õppekavas ettenähtud praktikat omandatud eelnev pedagoogiline kogemus. Eelpool toodud piiranguid tuleb uurimuse tulemusi tõlgendades ja suunatud refleksiooni protseduuri rakendades arvesse võtta.

Rakendamisvõimalused. Käesoleva uurimuse tulemusi saab rakendada õpetajakoolituse üliõpilaste pedagoogilise praktika kavandamisel. Ühelt poolt kirjeldab läbiviidud uurimus konkreetset meetodit, mida saab kasutada õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemise toetamiseks. Teiselt poolt juhivad käesoleva uurimuse tulemused tähelepanu mitmele aspektidele, mida saab õpetajakoolituse üliõpilaste pedagoogilise praktika kavandamisel rakendada. Nii näiteks kinnitasid uurimuses osalenud üliõpilased, et vaatamata esialgsele kartusele ei olnud oma tegevuse filmimine hirmus ega segav, ning enamus üliõpilastest kinnitasid, et video vaatamine oli neile kasulik. Samuti viitavad läbiviidud uurimuse tulemused sellele, et kaasüliõpilasega koos läbiviidud refleksioon toetab õpetaja praktilise teadmise loomist, mistõttu lubab oletada, et õpetajakoolituses võiks koos kaaslasega reflekteerimist enam rakendada. Lisaks eelnevale lubavad uurimuse tulemused teha mõningasi järeldusi selle kohta, kuidas võib kanduda koos kaasüliõpilase ja juhendajaga läbiviidud refleksiooni käigus saadud teadmised üliõpilase kirjalikku refleksiooni. Seega saab kokkuvõtvalt öelda, et käesoleva uurimuse tulemuse erinevaid aspekte saab rakendada õpetajate esmaõppe kavandamiseks, et valmistada üliõpilasi paremini ette nende tulevaseks tööks õpetajana.

Soovitused edasisteks uurimusteks. Kuna läbiviidud uurimuse tulemused viitasid sellele, et väljatöötatud suunatud refleksiooni mudel toetab õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist, tasub rakendatud meetodit uurida täpsemalt määratletud tingimustes. Ühelt poolt võiks rakendada edasise uurimuse läbiviimisel eel- ja järeltesti uuringudisaini, et paremini välja selgitada, mil määral aitab suunatud refleksiooni protseduur toetada õpetaja praktilise teadmise kujunemist. Teiselt poolt võiks koguda andmeid ka uurimuses osalevate juhendajate ning üliõpilaste kohta, et täpsemalt võrrelda, kuidas on juhendaja praktiline teadmine ja üliõpilase eelnev pedagoogiline kogemus seotud sellega, milliseid praktilise teadmise tüüpe üliõpilased oma refleksioonides välja toovad. Samuti võib läbiviidud uurimuse tulemuste põhjal oletada, et väljatöötatud suunatud refleksiooni

protseduur võib olla kasulik ka algajatele õpetajatele. Seda peab aga edasistes uurimustes kontrollima. Olulisi teadmisi väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduuri kohta saaks ka longituudse uurimuse läbiviimisel, uurides õpetajakoolituse üliõpilasi alates nende pedagoogilisest praktikast ülikoolis kuni esimese tööaasta lõpuni algaja õpetajana. Kokkuvõttes saab öelda, et läbiviidud uurimuse põhjal saab edaspidi läbi viia mitmeid täiendavaid uurimusi.

Kokkuvõte

Mitmed uurijad on välja toonud, et nii õpetajakoolituse üliõpilastel kui ka algajatel õpetajatel on raske seostada ülikoolis õpitut õpetaja praktilise tegevusega (näit Caspersen & Raaen, 2010; Hammerness & Klette, 2014; Kansanen et al., 2000; Korthagen, 2001; Meijer, 2010; Ryan & Jones, 2014) ning et algajad õpetajad tunnevad, et nad ei ole erinevateks õpetajatöös ettetulevateks olukordadeks piisavalt ette valmistatud (näit Hong, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Kuigi refleksiooni peetakse peamiseks meetodiks, kuidas eelpool toodud probleemi lahendada (Korthagen, 2001; 20014; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Wubbels, 1991, 2000), ei ole õpetajakoolituses kasutatavad refleksiooniülesanded olnud nii tulemuslikud (Abou Baker El-Dib, 2007; Lee, 2005; Mena et al., 2011b). Eeltoodud tähelepanekutest ajendatuna töötati Euroopa Liidu elukestva õppe programmi Comenius projekti ACTTEA raames välja suunatud refleksiooni protseduur (Meijer et al., 2014), mille eesmärk on toetada õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas toetab väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist nii üliõpilaste hinnangul kui nende refleksioonide analüüside põhjal. Uurimuse eesmärgi saavutamiseks analüüsiti kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste tagasisidet väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduurile ning analüüsiti üliõpilaste poolt suulise ja kirjaliku refleksiooni etapis välja toodud praktilise teadmise tüüpe. Täpsemalt uuriti, millise praktilise teadmise tüüpe üliõpilased oma refleksioonides välja toovad, kuivõrd erinevad kolme õpetajakoolituse õppekavade üliõpilaste poolt ning erineva suulise refleksiooni tingimuse valinud üliõpilaste refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid.

Uurimuses osales 21 ühe Eesti ülikooli kolme erineva õpetajakoolituse õppekava üliõpilast. Kõik uurimuses osalenud üliõpilased videosalvestasid ühe enda poolt läbiviidud tunni või õppetegevuse ja valisid edasiseks refleksiooniks videosalvestise põhjal välja kaks tähenduslikku olukorda. Seejärel viisid üliõpilased läbi suulise refleksiooni (üks, koos kaasüliõpilasega või koos juhendajaga) ning esitasid iseseisva ülesandena kirjaliku

refleksiooni. Pärast suunatud refleksiooni protseduuri läbitegemist osalesid kõik üliõpilased tagasisideintervjuul. Uurimisküsimustele vastamiseks analüüsi temaatilise analüüsi meetodil (Ryan & Bernard, 2003) üliõpilaste tagasisideintervjuusid, suunatud kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil (Mayring, 2000) üliõpilaste suulisi ja kirjalikke refleksioone ning võrreldi hii-ruut testi kasutades üliõpilaste poolt väljatoodu õpetaja praktilise teadmise tüüpide erinevusi.

Käesoleva uurimuse tulemused viitavad sellele, et väljatöötatud suunatud refleksiooni protseduur toetab õpetajakoolituse üliõpilastel erinevat tüüpi õpetaja praktilise teadmise loomist. Samas annavad läbiviidud uurimuse tulemused alust järeldada, et see konkreetne suunatud refleksiooni protseduur toetab enam nende üliõpilaste praktilise teadmise kujunemist, kellel on juba mõningane pedagoogilise praktika kogemus. Lisaks osutavad uurimistulemused sellele, et koos kaasüliõpilase või juhendajaga läbiviidud suuline refleksioon aitab üliõpilastel jõuda oma praktilisele kogemusele tuginevatele teadmiseni, mis on laiemalt üldistatavad ja toetavad üliõpilast ka tema edasises õpetamistegevuses. Käesoleva uurimuse tulemused on kooskõlas mitmete varasemate uurimustega (näit Husu et al., 2008; Leijen et al., 2012; Meijer et al., 2002).

Võttesõnad: suunatud refleksiooni protseduur, õpetaja praktiline teadmine, õpetajakoolituse esmaõpe, õpetajakoolituse üliõpilane, pedagoogiline praktika.

Supporting the development of student teachers' practical knowledge using a guided reflection procedure: a case of three teacher education curricula

Summary

Several researchers have pointed out that student teachers as well as newly qualified teachers often experience difficulties in relating theories taught in teacher education institutes to teachers' practical work in classrooms (e.g. Caspersen & Raaen, 2010; Hammerness & Klette, 2014; Kansanen et al., 2000; Korthagen, 2001; Meijer, 2010; Ryan & Jones, 2014). In addition, newly qualified teachers often feel that are not sufficiently prepared for dealing with different situation they encounter in their everyday teaching practice (e.g. Hong, 2012; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Although reflection is considered to be a dominant method to address the issues mentioned above (Korthagen, 2001; 20014; Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen & Wubbels, 1991, 2000), the results of reflection assignments implemented in teacher education context are often disappointing (Abou Baker El-Dib, 2007; Lee, 2005; Mena et al., 2011b). Drawing on the authors mentioned above a guided reflection procedure was developed (Meijer et al., 2014) in the context of the ACTTEA project with the support of

the Lifelong Learning Programme of the European Union to support the development of student teachers' practical knowledge.

The present master thesis aims to examine how the developed guided reflection procedure supports the development of student teachers' practical knowledge based on their own opinions and on the analysis of their reflections. To reach the aim the feedback from student teachers following three different teacher education curriculum was analysed as well as the practical knowledge presented in their oral and written reflections. More precisely the types of practical knowledge student teachers presented in their oral and written reflections and the differences between the practical knowledge presented by the different curriculum groups and oral reflection groups was examined.

Twenty-two student teachers from three teacher education curricula in a university in Estonia participated in the study. All the participants video recorded a lesson or a teaching activity carried out by themselves and on the basis of the video recording chose two meaningful incidents for further reflection. Next, student teachers carried out the oral reflection (alone, with peer student or with school supervisor) and submitted a written reflection as an individual writing task. In the end, feedback interviews were carried out with all the student teachers. To answer the research questions student teachers' feedback interviews were analysed using the thematic analysis method (Ryan & Bernard, 2003), student teachers' reflections were analysed using the deductive qualitative content analysis (Mayring, 2000) and the differences in the practical knowledge types student teachers presented were analysed using the chi-square tests.

The results indicate that the developed guided reflection procedure supports the development of student teachers' different types of practical knowledge. At the same time, the results suggest that the current guided reflection procedure might be more supportive for student teachers with some prior teaching experiences. In addition, the results indicate that the guided reflection procedure supports the development of knowledge that can be more generally implemented and is therefore more useful for further teaching activities in case the oral reflection is carried out with a peer student or a supervisor. The results of the current study are in line with several earlier studies (e.g. Husu et al. 2008; Meijer et al., 2002; Leijen et al, 2012).

Keywords: guided reflection procedure, teacher's practical knowledge, initial teacher education, student teacher, school practicum

Tänuõnad

Käesolevas magistritöös kasutatud andmete kogumist on toetatud Euroopa Liidu elukestva õppe programmi Comenius projektist ACTTEA. Töö autor tänab projekti meeskonda võimaluse eest nende uurimistööst osa võtta. Samuti tänab töö autor südamest oma juhendajat Äli Leijenit, kelle kannatlik meel, mõistev suhtumine ja igakülgne toetus aitasid sellel magistritööl valmida. Juhendaja analüütiline pilk, konstruktiivne tagasiside ja abistavad soovitusel aitasid muuta selle töö sisulisemaks ja terviklikumaks. Ühtlasi soovib töö autor täna Pille Villemsit, Meeli Väljaotsa ja Airi Niilot, kes toetasid töö autorit üliõpilaste kaasamisel. Samuti kuuluvad tänud kõikidele uurimuses osalenud üliõpilastele, neid juhendanud õpetajatele ning koolidele ja lasteaedadele avatud ja abivalmi suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- About Baker El-Dib, M. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 24-35.
- Barrett, J., Jones, G., Mooney, E., Thorton, C., Cady, J., Guinee, P., & Olson, J. (2002). Working with novice teachers: challenges for professional development. *Mathematics Teacher Education and Development*, 4, 15-17.
- Bech, E. J. (2012). Simple correspondence analysis using adjusted residuals. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 142, 965-973.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G., & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teachers' working and learning environment. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 9–23). Dordrecht: Springer.
- Benammar, K. (2004). *Conscious Action through conscious thinking - reflection tools in experiential learning*. Public seminar. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for social sciences* (pp. 238-267) (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bronkhorst, L., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120–1130.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bryk, A. S. (2014). *Enriching research and innovation through the specification of professional practice: the core practice consortium*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Philadelphia, PA, April 3-7, 2014).
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189-211.
- Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (2009). *Official Journal of the European Union*, C 302/04, 6-9.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denzin, N. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Eesti Teaduste Akadeemia (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first year. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Fenstermacher, G. D (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20 (pp. 3-56). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Gratton, C., & Jones, I. (2004). *Research Methods for Sport Studies* (pp. 140-157). New York, NY: Routledge.
- Grimmett, P. P., & MacKinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18(1), 385-456.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Towards expert thinking: How case-writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2014). *Examining opportunities to learn in practice: a study of teacher education in eight countries*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Philadelphia, PA, April 3-7, 2014).
- Haridus- ja Teadusministeerium (2013a). *Alushariduse pedagoogide kohta käiv statistika tabeli kujul*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048055>.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2013b). *Üldhariduse pedagoogide kohta käiv statistika tabeli kujul*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048055>.

- Haridus- ja Teadusministeerium (2014). *Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas” 2015-2018*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?044810>.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440.
- Howell, D. C. (2006). *Statistical methods for psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Husu, J. (2005). Exploring the landscape of teachers' tacitly implied ethics: an Aristotelian uncovering. In M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 83-91). London: Routledge.
- Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Korthagen, F. A. J. (2001). A broader view of reflection. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagrwerf, & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 231-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1991). *Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. ERIC-nr. ED 334 183.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (2000). Are reflective teachers better teachers? In G. M. Willems, J. H. J. Stakenborg, & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education* (pp. 131-141). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.

- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. In F. A. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic education* (pp. 131-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LaBoskey, V. K. (2010). Teacher education and models of teacher reflection. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 629–34, vol. 7). Oxford: Elsevier.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London: Falmer Press.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18–25.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2009). The role of „accomplished teachers” in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 459–470.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Meijer, P. C. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 642-649, vol. 7) (3rd ed.). Oxford: Elsevier.
- Meijer, P. C. (2013). Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 8-24.
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Meijer, P. C., Knezic, D., Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). *Examining the relations between reflection and (student) teachers' practical knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Philadelphia, PA, April 3-7, 2014).
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59–84.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced

- teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Mena, J. M., García, M. L. & Tillema, H. (2011a). *Revealing practical knowledge through deliberate reflection in student teaching*. Paper presented at the 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (Exeter, United Kingdom, August 30-September 3, 2011).
- Mena, J. M., García, M. L., & Tillema, H. H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-163.
- Mena, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011b). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Meyer, T. (2002). Novice teacher learning communities: an alternative to one-on-one mentoring. *American Secondary Education*, 31(1), 27-42.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moon, J.A. 2004. *Reflection in learning and professional development*. New York: Routledge-Falmer.
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005) Constraints and opportunities with interview transcription: towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84(2), 1273-1289.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-362.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Ryan, J. M., & Jones, M. (2014). *Linking preservice teachers during the practicum: Can online discussion enhance their professional knowledge?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Philadelphia, PA, April 3-7, 2014).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sööt, A., & Leijen, Ä. (2012). Designing support for reflection activities in tertiary dance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 448-456.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge.
- Tschannan-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T., (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the Kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Wilson, S., & Shulman, L. L., & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. *Exploring teachers' thinking*, 104-124.

Lisa 1. Tabel valimi taustaandmetest

Tabel 1. Ülevaade üliõpilaste taustaandmetest

Uurimuses osaleja	Õppekava	Vanus (aasta)	Suulise refleksiooni tingimus ^a	Varasem pedagoogiline kogemus (EAP) ^b
Ü1	klassiõpetaja	25	kaasüliõpilasega	15
Ü2	klassiõpetaja	25	juhendajaga	15
Ü3	klassiõpetaja	24	kaasüliõpilasega	15
Ü4	klassiõpetaja	23	üksinda	15
Ü5	klassiõpetaja	24	kaasüliõpilasega	15
Ü6	klassiõpetaja	24	kaasüliõpilasega	15
Ü7	põhikooli mitme aine õpetaja	22	üksinda	0
Ü8	põhikooli mitme aine õpetaja	23	üksinda	0
Ü9	põhikooli mitme aine õpetaja	24	juhendajaga	0
Ü10	põhikooli mitme aine õpetaja	23	üksinda	0
Ü11	põhikooli mitme aine õpetaja	23	juhendajaga	0
Ü12	põhikooli mitme aine õpetaja	23	juhendajaga	0
Ü13	põhikooli mitme aine õpetaja	25	juhendajaga	0
Ü14	põhikooli mitme aine õpetaja	25	juhendajaga	0
Ü15	koolieelse lasteasutuse õpetaja	49	üksinda	9
Ü16	koolieelse lasteasutuse õpetaja	21	kaasüliõpilasega	9
Ü17	koolieelse lasteasutuse õpetaja	22	kaasüliõpilasega	9
Ü18	koolieelse lasteasutuse õpetaja	22	juhendajaga	9
Ü19	koolieelse lasteasutuse õpetaja	30	üksinda	9
Ü20	koolieelse lasteasutuse õpetaja	24	üksinda	9
Ü21	koolieelse lasteasutuse õpetaja	22	üksinda	9

Märkused. ^a Vastavalt suunatud refleksiooni protseduuri teisele etapile (vt peatükk
Andmete kogumise instrument)

^b Lähtuvalt õppekava kohustuslikest õppeainetest.

Ü – üliõpilane

Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused

1. Kuidas te kirjeldaksid üldiselt oma suunatud refleksiooni protseduuri kogemust? Palun põhjendage.
2. Millist kasu või abi te sellest protseduurist saite? Palun põhjendage.
3. Milliseid väljakutseid see protseduur tekitas? Millised raskused sellega kaasnesid? Palun põhjendage.
4. Kas see protseduur oli teie õpetamispraktika eesmärkide seisukohalt kasulik? Kuidas aitas see protseduur saavutada õpetamispraktikale seatud eesmärke? Palun põhjendage.
5. Kuidas te seda protseduuri edasi arendaksid? Palun põhjendage.
6. Kas kasutatud juhendid ja nõusolekukirjad olid piisavalt selged? Mida te nendes muudaksite?

Lisa 3. Suunatud refleksiooni protseduuri juhend üliõpilasele

Tartu Ülikool / Haridusteaduste instituut

Filmimine õpetamispraktika toetajana

Märts-aprill 2013

Videotoega juhendamine õpetamispraktikal

Sinu õpetamispraktika isiklikud eesmärgid

- Sõnasta oma õpetamispraktika eesmärgid, tuginedes praktika juhenditele või õppekavale.
- Määratle pedagoogiliste oskuste konkreetne valdkond, mida Sa tahaksid praktika käigus eriti arendada.

Vali tund, mida filmitakse

- Vali üks tund, mida filmitakse.
- See tund ei ole mõeldud teistele ettenäitamiseks, vaid Sinu õppimise toetamiseks.
- Selle tunni pead Sa üksi läbi viima.
- Lase seda tundi filmida – filmimisel on vajadusel abiks Raili Allas.
 - Kontakteeru Raili Allasega, et filmimine kokku leppida (filmimiseks vajaliku tehnika eest vastutab Raili Allas).
 - Saada läbiviidud tunni kirjalik konspekt Raili Allasele (pane dokumendi pealkirja kindlasti oma perekonnanimi).

Filmitud tunni vaatamine (kahe päeva jooksul)

- Vaata filmitud tund iseseisvalt rahulikult läbi (Raili Allas laeb videosalvestise internetikeskkonda ülesse ja edastab Sulle vastavad juhised, kuidas enda videosalvestisele ligi pääseda)
- Pärast tunni vaatamist vali kaks kriitilist intsidenti, mis on Sinu jaoks tähenduslikud ning Sinu poolt seotud eesmärkide seisukohast olulised: a) positiivne ja jõustav (*empowering*); b) väljakutset esitav ja keeruline.
 - Pane valitud intsidentidele kirjeldavad pealkirjad (nt rühma juhtimine, arvutuse demonstreerimine) ning kirjuta üles nende ajakoodid (intsidendi algus ja lõpp

- vormis tund:minut:sekund) salvestises. Edasta ajakoodid kirja teel Raili Allasele.
- Intsidentide üle reflekteerimine jätkub hiljem kas üksi, koos kaasüliõpilasega või koos koolipoolse praktikajuhendajaga.

Valitud intsidentide üle arutlemine üksi, koos kaaslasega või koos koolipoolse praktikajuhendajaga (ühe nädala jooksul pärast filmimist)

- Lepi kaasüliõpilasega/juhendajaga kokku kohtumine, millal valitud intsidentide üle detailsemalt arutleda VÕI otsusta ise, millal Sa iseseisvalt reflekteerid ja detailsemalt valitud intsidentide üle mõtled.
 - Vaata kohtumise alguses üle eelnevalt välja valitud intsidendid.
 - Salvesta arutelu videokaamera või diktofoniga.
 - Reflekteeri valitud intsidentide üle, juhindudes arutelus järgmistest küsimustest:
1. Mis toimub?
 - 1.1. Mida Sa näed/kuuled ennast tegemas?
 - 1.2. Mida Sa näed/kuuled õpilasi tegemas?
 - 1.3. Kas on seos selle vahel, mida Sina teed ja mida õpilased teevad?
 2. Miks Sa arvad, et see toimub?
 - 2.1. Milline õpilaste käitumine on tingitud Sinu käitumisest?
 - 2.2. Milline Sinu käitumine on tingitud õpilaste käitumisest?
 - 2.3. Mis teeb sellest sündmusest Sinu jaoks kriitilise sündmuse?
 3. Intsidenti seostamine teooriaga
 - 3.1. Millise õpetaja rolliga on see intsident seotud?
 - 3.2. Kuidas toetab kirjandus Sinu põhjuslikku seletust punktis 2 (positiivse intsidenti puhul)?
 - 3.3. Milliseid soovitusi pakub kirjandus Sinu probleemi lahendamiseks (keerulise intsidenti puhul)?
 4. Mida Sa oled sellest intsidendist senini õppinud? Kuidas Sa kasutad seda, mida Sa oled sellest intsidendist õppinud?
- Salvesta arutelu internetiaadressile, mille saad Raili Allaselt. Pane faili nimesse enda perekonnanimi.

Valitud intsidentide kirjalik refleksioon (1-2 nädala jooksul pärast suulist refleksiooni)

– Reflekteeri kirjalikult valitud kahe intsidendi üle, vastates järgmistele küsimustele:

1. Intsidendi seostamine teooria

1.1. Millise õpetaja rolliga on see intsident seotud?

1.2. Kuidas toetab kirjandus Sinu seletusi läbiviidud tunnis toimunu kohta (milline õpilaste käitumine on tingitud Sinu käitumisest, milline Sinu käitumine on tingitud õpilaste käitumisest) (positiivse intsidendi puhul)?

1.3. Milliseid soovitusi pakub kirjandus Sinu probleemi lahendamiseks (keerulise intsidendi puhul)?

2. Kuidas Sa tulevikus tegutsed?

2.1. Mida Sa tulevikus sellise intsidendi puhul teed?

2.2. Mida Sa loodad selle tegevusega saavutada?

2.3. Millised isiklikud põhimõtted on Sinu tegevuse valiku aluseks?

3. Kuidas Sa kasutad seda, mida Sa oled sellest intsidendist õppinud?

– Saada oma kirjalik refleksioon Raili Allasele. Pane dokumendi nimesse oma perekonnanimi.

Protseduuri ajakava

Märts/aprill 1. Planeeri teadlikult enda praktika jaoks üks tund.

2. Veendu, et sa viid selle tunni iseseisvalt läbi.

3. Filmi see tund.

4. Vaata kahe päeva jooksul pärast filmimist salvestist ja vali kaks tähenduslikku intsidenti.

Aprill 1. Lepi kaasüliõpilase või juhendajaga kohtumine kokku ja arutle nende kahe intsidendi üle või otsusta ise, millal arutled kahe väljavalitud intsidendi üle.

2. Kirjuta kirjalik refleksioon.

Mai Kõik salvestised on üles laetud ja kirjalikud refleksioonid saadetud (*kuupäev*) kuupäevaks.

Lisa 4. Üliõpilastelt kirjaliku nõusoleku küsimise vorm

INFORMEERITUD NÕUSOLEK

Tartu, (*kuu*) 2013

Hea õpetajakoolituse üliõpilane!

Sa oled 2013. aasta kevadel sooritamas oma õpetamispraktikat. Sinu praktikat juhendavad nii kooli õpetaja kui ka ülikooli õppejõud, kasutades selleks erinevaid viise. Ühe juhendamise viisina filmitakse ühte Sinu poolt läbiviidud tundi. Samuti salvestatakse ka sellele tunnile järgnev arutlus. Salvestisi ja kirjalikke refleksioone kasutatakse pedagoogilise praktika õppetöö osana ja analüüsitakse hiljem pedagoogilise praktika juhendamistegevuste arendamise eesmärgil. Nii tunni kui ka arutluse salvestised ja kirjalik refleksioon säilitatakse Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi suletud arhiivis uurimistöö eesmärgil.

Ma palun Sinu luba salvestuste läbiviimiseks. Filmitud tunni videosalvestist kasutatakse õpetamispraktika juhendamisel ning seda ei esitleta avalikult. Videosalvestisel olevate üliõpilaste, õpilaste ega õpetajate isikuid ei avalikustata. Videosalvestisi ning nendega seotud materjale kasutatakse vaid õpetamise ja juhendamise eesmärgil ning rahvusvahelise uurimis- ja arendusprojekti (ACTTEA 2012-2015) raames, mille eesmärk on arendada pedagoogilist praktikat ja õpetajakoolituse üliõpilaste õppimise toetamist viies Euroopa Ülikoolis. Uurimisprojekti tagatakse andmete täielik konfidentsiaalsus.

Vastan hea meelega filmimist, videote säilitamist ja uurimisprojekti puudutavatele ning muudele küsimustele.

Ette tänades

Tartu Ülikooli haridusteaduste vanemteadur

Äli Leijen

ali.leijen@ut.ee

Nimi:

Minu tunni ja arutluse salvestisi, tunnikava ja refleksiooni

võib säilitada

☐

ei või säilitada

☐

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi suletud arhiivis.

Allkiri:

Lugupeetud lapsevanem!

Nagu Te tõenäoliselt teate, on Tartu Ülikooli (õppekava nimi) üliõpilane (üliõpilase ees- ja perekonnanimi) oma (praktika nimetus). Üliõpilast juhendavad praktiliselt nii klassiõpetaja kui ka ülikoolipoolne õppejõud mitmel erineval viisil.

Ühe osa üliõpilase praktika juhendamise ja toetamisest moodustab tema poolt läbiviidud tunni filmimine 2013. aasta kevadel. Lisaks üliõpilase praktika toetamisele kasutatakse filmitud tegevuse salvestist ka ACTTEA uurimisprojekti, mille eesmärgiks on õpetajakoolituse üliõpilaste praktika juhendamise arendamine ja õpetajakoolituse üliõpilaste õppimise toetamine.

Me küsime Teie luba üliõpilase poolt läbiviidud tunni filmimiseks. Tunni filmimisel jälgitakse ja keskendutakse vaid üliõpilasele, kuid paratamatult jäävad aga ka lapsed kaamera fookusesse. Filmitud tegevuse salvestist kasutatakse praktikast sooritava üliõpilaste õppimise toetamiseks. Salvestist ei näidata avalikult. Laste, üliõpilase ja rühmaõpetajate isikud jäävad konfidentsiaalseks. Filmitud tegevuse videosalvestis säilitatakse Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi arhiivis ning neid kasutatakse ainult õpetamise, praktika juhendamise ja uurimise eesmärkidel. Videosalvestise kasutamisel järgitakse kõiki konfidentsiaalsusnõudeid.

Vastan hea meelega filmimise, videosalvestise säilitamise ja teistele uurimisprojekti kohta käivatele küsimustele.

Ette tänades

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi vanemteadur

Ali Leijen

ali.leijen@ut.ee

Palun täitke ja tagastage nõusolekuvormi alumine osa klassijuhatajale hiljemalt (kuupäev). Aitäh!

Lapse nimi:

Minu last tohib ☐
 ei tohi ☐

filmida õpetamispraktika perioodil kevadel 2013.

Allkiri:

Lisa 6. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulistes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid hii-ruut testi tulemusel

Tabel 4. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulistes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline	Artefakt	PP	TP	Kokku
				põhimõte				
KELA	Arv	43	39	44	22	70	4	222
	% ÕR-st	19,4%	17,6%	19,8%	9,9%	31,5%	1,8%	100%
	% PT tüübist	31,9%	38,6%	37,3%	66,7%	31,5%	33,3%	35,7%
	Stj	-1,1	,7	,4	3,8	-1,6	-,2	
KLÕP	Arv	44	38	46	7	87	7	229
	% ÕR-st	19,2%	16,6%	20,1%	3,1%	38,0%	3,1%	100%
	% PT tüübist	32,6%	37,6%	39,0%	21,2%	39,2%	58,3%	36,9%
	Stj	-1,2	,2	,5	-1,9	,9	1,6	
PÕM	Arv	48	24	28	4	65	1	170
	% ÕR-st	28,2%	14,1%	16,5%	2,4%	38,2%	0,6%	100%
	% PT tüübist	35,6%	23,8%	23,7%	12,1%	29,3%	8,3%	27,4%
	Stj	2,4	-,9	-1,0	-2,0	,8	-1,5	
Kokku	Arv	135	101	118	33	222	12	621
	% ÕR-st	21,7%	16,3%	19,0%	5,3%	35,7%	1,9%	100%
	% PT tüübist	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Märkused. KELA – koolieelse lasteasutuse õppekava
 KLÕP – klassiõpetaja õppekava
 PÕM – põhikooli mitme aine õpetaja õppekava
 ÕR – õppekava rühm
 PT tüüp – praktilise teadmise tüüp
 PP – praktiline põhjendus
 TP – teoreetiline põhjendus
 Stj – standardiseeritud jääk

Lisa 7. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt kirjalikes refleksioonides välja toodud praktilise teadmise tüübid hii-ruut testi tulemusel

Tabel 5. Kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste poolt suulistes refleksioonides välja toodud praktilise teadmiste tüübid

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline põhimõte	Artefakt	PP	TP	Kokku
KELA	Arv	22	22	59	22	32	20	177
	% ÕR-st	12,4%	12,4%	33,3%	12,4%	18,1%	11,3%	100%
	% PT tüübist	37,3%	56,4%	41,3%	40,7%	31,4%	51,3%	40,6%
	Stj	-,6	2,1	,2	,0	-2,2	1,4	
KLÕP	Arv	17	10	43	20	48	13	151
	% ÕR-st	11,3%	6,6%	28,5%	13,2%	31,8%	8,6%	100%
	% PT tüübist	28,8%	25,6%	30,1%	37,0%	47,1%	33,3%	34,6%
	Stj	-1,0	-1,2	-1,4	,4	3,0	-,2	
PÕM	Arv	20	7	41	12	22	6	108
	% ÕR-st	18,5%	6,5%	38,0%	11,1%	20,4%	5,6%	100%
	% PT tüübist	33,9%	17,9%	28,7%	22,2%	21,6%	15,4%	24,8%
	Stj	1,7	-1,0	1,3	-,5	-,9	-1,4	
Kokku	Arv	59	39	143	54	102	39	436
	% ÕR-st	13,5%	8,9%	32,8%	12,4%	23,4%	8,9%	100%
	% PT tüübist	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Märkused. KELA – koolieelse lasteasutuse õppekava
 KLÕP – klassiõpetaja õppekava
 PÕM – põhikooli mitme aine õpetaja õppekava
 ÕR – õppekava rühm
 PT tüüp – praktilise teadmise tüüp
 PP – praktiline põhjendus
 TP – teoreetiline põhjendus
 Stj – standardiseeritud jääk

Lisa 8. Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid kirjalikes refleksioonides hii-ruut testi tulemusel

Tabel 7. Erineva suulise refleksiooni grupi valinud üliõpilaste poolt välja toodud praktilise teadmise tüübid kirjalikes refleksioonides

		Praktilise teadmise tüüp						
		Meenutus	Hinnang	Reegel ja praktiline põhimõte	Artefakt	PP	TP	Kokku
Ü	Arv	26	33	62	24	56	24	225
	% SRG-st	11,6%	14,7%	27,6%	10,7%	24,9%	10,7%	100%
	% PT tüübist	44,1%	84,6%	43,4%	44,4%	54,9%	61,5%	51,6%
	Stj	-1,2	4,3	-2,4	-1,1	,8	1,3	
K	Arv	17	4	42	13	29	7	112
	% SRG-st	15,2%	3,6%	37,5%	11,6%	25,9%	6,3%	100%
	% PT tüübist	28,8%	10,3%	29,4%	24,1%	28,4%	17,9%	25,7%
	Stj	,6	-2,3	1,2	-,3	,7	-1,2	
J	Arv	16	2	39	17	17	8	99
	% SRG-st	16,2%	2,0%	39,4%	17,2%	17,2%	8,1%	100%
	% PT tüübist	27,1%	5,1%	27,3%	31,5%	16,7%	20,5%	22,7%
	Stj	,9	-2,7	1,6	1,6	-1,7	-,3	
Kokku	Arv	59	39	143	54	102	39	436
	% SRG-st	13,5%	8,9%	32,8%	12,4%	23,4%	8,9%	100%
	% PT tüübist	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%	100%	100%

Märkused. Ü – üksi

K – kaasüliõpilasega

J – juhendajaga

SRG – suulise refleksiooni grupp

PT tüüp – praktilise teadmise tüüp

PP – praktiline põhjendus

TP – teoreetiline põhjendus

Stj – standardiseeritud jääk

Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Raili Allas (sünnikuupäev: 04.11.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthitsentsi) enda loodud teose „Õpetajakoolituse üliõpilaste praktilise teadmise kujunemise toetamine suunatud refleksiooni kaudu kolme õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste näitel“, mille juhendaja on Äli Leijen (PhD)
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihthitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2013